

2013

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Desarrollo profesional docente y mejora de la educación

Organizaçao dos Estados Ibero-americanos
Para a Educaçao, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



2013

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Desarrollo profesional docente y mejora de la educación



2013

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Desarrollo profesional docente y mejora de la educación



Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.es

Diseño: Leire Mayendía
Maquetación: Andrés Viseras
Corrección de textos: Deborah Averbuj
Impresión: Liagrafic

Impreso en agosto de 2013
ISBN: 978-84-7666-666-1
Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

ÍNDICE




METAS EDUCATIVAS 2021



PRESENTACIÓN

Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario General de la OEI

La Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en 2013 en Salamanca, España, valoró positivamente la propuesta de que el informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de 2013 se realizara sobre el desarrollo profesional docente. Fue un acuerdo acertado pero no exento de dificultad.

La decisión fue acertada por la importancia del profesorado para la calidad de la enseñanza. El cambio educativo, la innovación y las reformas futuras, la calidad de la enseñanza, en síntesis, depende de la preparación y del compromiso de los docentes. Así se estableció en el proyecto Metas Educativas 2021 y en los programas de acción compartidos. No es extraño, por tanto, que los jefes de Estado y de Gobierno, cuando aprobaron el proyecto Metas Educativas, declararan "fortalecer la formación docente inicial y continua, para responder a las demandas de un sistema educativo inclusivo, con calidad y pertinencia y orientado a la transmisión de conocimientos científicos y de saberes ancestrales y a la promoción de la convivencia en un marco de valores democráticos y éticos".

Sin embargo, la elaboración del informe no estuvo exenta de dificultades. El desarrollo profesional docente abarca múltiples dimensiones y se enfrenta a decisiones controvertidas y nada fáciles de poner en práctica. La formación inicial, los niveles exigidos para la selección de los docentes, la retribución económica, el tiempo y las condiciones de trabajo, la carrera profesional, la organización de las escuelas, la formación en ejercicio, la evaluación del trabajo docente y de las propias escuelas donde los docentes desempeñan su labor, son otras tantas dimensiones que es necesario tener en cuenta para comprender la labor profesional de los enseñantes.

Los capítulos que constituyen este informe abordan la gran mayoría de estos elementos. El capítulo primero muestra el profesorado disponible en cada uno de los países y en las distintas etapas educativas, así como diversos datos sobre el número de alumnos por aula o las retribuciones de los profesores. El capítulo segundo propone un nuevo ordenamiento de la información precisa para dar cuenta de los indicadores contemplados en el proyecto Metas 2021 sobre profesorado. Los capítulos tercero y cuarto describen la formación inicial de los futuros profesores, cómo se accede a la docencia y cómo cada país organiza la formación continua de sus profesores; además, incluyen de forma extensa la situación de la formación docente en dos países: México y Uruguay. El capítulo quinto aborda un tema complejo: la evaluación de los docentes. En los dos primeros apartados se ofrece una perspectiva teórica y una revisión de los modelos internacionales más reconocidos; en el tercer apartado se da cuenta de la situación de la evaluación del profesorado en los países de la región, y en el cuarto apartado se ofrece una reflexión sobre la evaluación de los docentes y la mejora de la calidad de la educación.

El informe concluye con un último capítulo en el que se incorpora un conjunto de reflexiones y de sugerencias que han de ser analizadas a la luz del contexto, de la historia y de las posibilidades de cada uno de los países. Además, se ha considerado oportuno que el informe y las propuestas contenidas en su último capítulo no se quedaran en un diagnóstico y en unas recomendaciones generales, sino que se avanzara en algunas iniciativas para llevarlas a la práctica. La primera de ellas se refiere a las conversaciones realizadas con los representantes de los profesores organizados en la Internacional de la Educación para América Latina. La segunda se concreta en el proyecto presentado a la consideración de los ministros de Educación sobre el desarrollo profesional de los docentes, con el fin de desarrollar y fortalecer el programa compartido que sobre esta temática se incluyó en el proyecto de las Metas Educativas 2021.

En el primer caso, se pretende llegar a un acuerdo sobre un decálogo de principios orientadores: mejorar el funcionamiento de las instituciones responsables de la formación inicial y ampliar la formación continua y en servicio de los docentes; favorecer los procesos de diálogo y concertación entre las administraciones educativas y los sindicatos o gremios de los profesores para el establecimiento de sus condiciones de trabajo; promover procesos participativos de gobierno escolar y una evaluación integral de la educación; favorecer la educación inclusiva e intercultural, y apoyar iniciativas que contribuyan a la valoración social de los docentes.

La segunda iniciativa se desarrolla en cinco líneas de acción que constituyen el núcleo principal del proyecto para colaborar en el desarrollo profesional: el apoyo al proceso de acreditación de las universidades e institutos de formación docente; la movilidad del profesorado no universitario, de los responsables y profesores de los programas de formación inicial y de los alumnos en prácticas; la oferta de cursos de formación a distancia del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI; la elaboración de modelos y experiencias para el desarrollo profesional, su acceso a la profesión, la formación inicial y continua y los sistemas de evaluación de su práctica docente, y el apoyo y la supervisión a los profesores noveles.

El documento que ahora se presenta en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, que se celebra en Panamá el 12 de septiembre de 2013, aspira a convertirse en un instrumento de análisis y orientación de las políticas públicas en el ámbito del profesorado, con el fin de fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad y la equidad de la educación.





INTRODUCCIÓN

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 aprobó el Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios como un instrumento y un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región. El programa incluye un plan para su evaluación y seguimiento basado en la elaboración de informes de progreso, que deben ser discutidos y aprobados por los ministros y ministras de Educación y también presentados al Consejo Asesor de las Metas.

Este sistema de seguimiento y evaluación tiene como objetivo principal obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas. Dicha información debe procurar un aporte de primer orden para la toma de decisiones por parte de los responsables de la educación en los países iberoamericanos.

Los resultados principales del proceso de seguimiento son los informes de progreso, elaborados y presentados públicamente. El primero de ellos, considerado como informe de partida, se publicó en 2011. Su objetivo fue doble: por una parte, ofrecer la situación de inicio del proyecto, donde se señalaba el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al comienzo del camino; por otra parte, explorar la viabilidad del proceso de seguimiento, dada la carencia de información que se da en muchos ámbitos concretos, al menos en el internacional.

Es necesario subrayar esta última observación, pues las Metas 2021 incluyen algunas metas específicas acerca de las cuales no ha existido hasta ahora gran interés por obtener información válida y confiable a escala internacional. Por ese motivo, los países iberoamericanos están explorando aproximaciones e instrumentos innovadores que permitan recopilar ese tipo de información. Desde un punto de vista puramente estadístico o evaluador, el ejercicio resulta complejo y arriesgado, ya que su éxito no está asegurado; pero si se considera que se trata de metas relevantes, no se pueden olvidar o soslayar. En consecuencia, el primer informe sirvió para preparar instrumentos de recogida de información y modelos de análisis para indicadores no habituales, aunque referidos a aspectos importantes de la tarea educativa.

Además de los informes de progreso, está prevista la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico y de especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo fue el informe *Miradas 2012;* en él se presentaron, en primer lugar, las opiniones y las expectativas que tienen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación, según la información procedente de un módulo específico de preguntas sobre este asunto incluido en la edición del *Latinobarómetro* correspondiente a 2011. En segundo lugar,

se trató de ofrecer un ejemplo de cómo pueden utilizarse los datos resultantes de los informes de seguimiento para llevar a cabo análisis de políticas educativas. En tercer lugar, se analizó la financiación de las políticas educativas puestas en marcha en relación con las Metas 2021. En cuarto lugar, se incluyó una muestra de los programas que algunos países están desarrollando para alcanzar las Metas 2021, que ilustran convenientemente acerca del modo en que se combinan las metas generales con las prioridades políticas de los países. Para finalizar, se incluyó en anexo una actualización de los indicadores de las Metas 2021 que forman parte también de bases de datos internacionales.

El informe *Miradas 2013*

El presente informe de 2013 sobre las Metas educativas 2021 aborda de forma monográfica la situación, la formación y la evaluación del profesorado en Iberoamérica. Se trata de un asunto de gran importancia y cuyo tratamiento ha sido además solicitado por el Consejo Asesor.

Este informe, como los anteriores, se ha elaborado con el compromiso de proporcionar información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas. Además, incorpora una información sobre la Meta General Octava que será de la mayor utilidad en la preparación del informe *Miradas 2014,* primer reporte completo del progreso en el que se revisarán la situación y los avances producidos en el conjunto de las Metas y en cada uno de sus indicadores.

En el capítulo 1, "La profesión docente en Iberoamérica", se aborda la situación actual del profesorado en la región a partir de la información que ofrecen los responsables institucionales en cada país de la elaboración de las estadísticas educativas, a partir de los indicadores internacionales de UNESCO y OCDE, sobre el profesorado, revisada y actualizada por los representantes de los países en el Consejo Rector.

Se presenta, primero, la cantidad de profesoras y profesores que hay en Iberoamérica; se trata del primer indicador sobre profesorado utilizado por los organismos internacionales y uno de los indicadores educativos esenciales, al ser los docentes el principal recurso educativo. A continuación se plantea si hay suficientes profesores para atender al creciente alumnado, mediante la valoración del tamaño medio de las aulas y de la cantidad de alumnos por profesor. En tercer lugar, se consigna el tiempo que pasan los estudiantes en las aulas y el que dedican los profesores a la docencia. En cuarto lugar, se plantea en este capítulo una aproximación a la consideración social del profesorado y, particularmente, a la que realizan las administraciones educativas a través de las retribuciones que le asignan.

Estos indicadores sobre el profesorado se complementan con datos relativos a los contextos generales de la educación, que permiten entender mejor tanto las cifras aquí presentadas como las circunstancias de la formación y la evaluación que se abordan en los capítulos sucesivos.



El capítulo 2, "Seguimiento de las Metas 2021: la situación de la formación inicial y de la mejora continua de la docencia en los países de la región", aborda, primero, los instrumentos necesarios para especificar, preparar y calcular adecuadamente los tres indicadores que el Programa Metas 2021 propone a fin de valorar el objetivo de la Meta General Octava de fortalecer la profesión docente:

- Indicador 29. Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
- Indicador 30. Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
- Indicador 31. Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa.

Para contar con dimensiones medibles se realizan las especificaciones y la formalización pertinentes de los tres indicadores. Esta tarea, realizada por el equipo uruguayo, es además precedente de la necesaria para abordar con éxito el seguimiento de la totalidad de los indicadores en el informe *Miradas 2014.*

En segundo lugar, se presenta en el capítulo 2 la información proporcionada por los países para los tres indicadores sobre la situación actual de la formación inicial y de la mejora continua docente en la región; las respuestas de los países fueron sometidas al procesamiento correspondiente, de acuerdo con los planteamientos metodológicos adoptados.

El capítulo 3, "Formación inicial y acceso a la docencia", analiza, en primer lugar, el proceso de ingreso de los aspirantes a la formación inicial docente y los principales requisitos de acceso y selección que exigen los países, así como las principales estrategias implementadas para atraer a los mejores candidatos. En segundo lugar, da cuenta de las instituciones que ofrecen formación inicial a los aspirantes, así como de la relación entre estas instituciones formadoras y las escuelas a través de la formación práctica de sus estudiantes en el aula. En tercer lugar, se describen los procedimientos de acceso a la docencia empleados por los países, y se ofrecen datos básicos sobre los docentes y su formación pedagógica, con el fin de dar seguimiento a la trayectoria del aspirante a su ingreso a la profesión docente. Finalmente, se presentan dos estudios de caso basados en las experiencias de México y Uruguay en la planeación, implementación y resultados del modelo de formación inicial implementado en el país.

El capítulo 4, "La formación en el desempeño de la docencia", aborda, en primer lugar, el ingreso del nuevo docente a la profesión, y describe las estrategias de inducción o mentoría implementadas en algunos países para brindar acompañamiento a los principiantes. En segundo lugar, presenta las principales características de la oferta de formación continua en los países (tipos, temáticas, duración y costo), haciendo énfasis en la implementación de tres tipos de estrategias diferenciadas de formación: la formación centrada en la escuela, la formación por trayectoria profesional de los docentes y aquella orientada a atender a educandos en situación de vulnerabilidad.

En tercer lugar, se precisan en este capítulo aspectos referidos a la planeación, gestión y evaluación de la formación continua, y los programas de incentivos que están asociados a la formación en servicio; como en el capítulo anterior, se ofrecen datos básicos sobre los docentes que participan en programas de formación continua o innovación educativa. Finalmente, se desarrollan los estudios de caso de México y Uruguay, con la finalidad de profundizar en la implementación de los modelos y sistemas de formación continua predominantes en ambos países.

Con excepción de los estudios de caso, los capítulos 3 y 4 fueron elaborados por un equipo del INEE de México, a partir de la información proporcionada por los países en sus respuestas al "Cuestionario de formación inicial y continua" elaborado para este fin, así como de la revisión y validación de los cuestionarios sobre los datos de contexto, y de gestión y organización de los sistemas educativos.

El capítulo 5, "Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación", presenta un panorama del desarrollo histórico de los sistemas de evaluación de docentes; luego, una visión sintética de los rumbos que toma hoy la búsqueda de mejores evaluaciones, un resumen de la situación que prevalece en los países iberoamericanos y, para finalizar, unas reflexiones sobre las implicaciones de la evaluación para la mejora profesional de los maestros y la calidad educativa.

El capítulo 6, "Conclusiones y propuestas de mejora", presenta, primero, las conclusiones más relevantes sobre las circunstancias del profesorado y sobre la formación, el desarrollo profesional, la evaluación y el reconocimiento de los docentes en Iberoamérica descritos en los diferentes capítulos; y a cotinuación plantea una serie de propuestas para la mejora profesional de los docentes y de la calidad de la educación en el marco de las Metas 2021.

En los Anexos se presentan las tablas que recogen la información proporcionada por los países, que se incorpora a cada uno de los capítulos, y los detalles sobre este trabajo de colaboración. Se da cuenta, por otra parte, de los autores responsables de la elaboración de cada una de las partes y capítulos del informe, así como de los miembros de los equipos nacionales colaboradores, dirigidos por los representantes de cada país en el Consejo Rector.

Con este informe se da, pues, un paso más en el proceso de seguimiento y evaluación de las Metas 2021. Para su elaboración ha sido fundamental la participación activa de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística de la educación, a las que hay que agradecer la información suministrada y su comprometida colaboración.





Capítulo **1**

La profesión docente en Iberoamérica

Los datos que se presentan en este primer capítulo sobre la profesión docente en Iberoamérica provienen de la información oficial ofrecida por los países como respuesta a los cuestionarios elaborados por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME) y, en su defecto, de los indicadores elaborados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), así como de los publicados en Education at a Glance, de la OCDE, para los datos promedio de esta institución. Se ha tratado de reunir para todos los países iberoamericanos un conjunto actualizado de indicadores similar a los ya disponibles en las publicaciones de dichos organismos internacionales y, por tanto, comparables internacionalmente. Los cuestionarios elaborados por el IESME y las respuestas preparadas por los países se han sometido en todo momento a los planteamientos, los criterios metodológicos y las especificaciones seguidas por dichas instituciones; como, en su caso, los acordados en el sistema UOE (UNESCO/OCDE/UE), a los que se remite al lector.

Los datos presentados en el apartado 1.5 provienen de la validación del formulario de "Datos de contexto", diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) y enviado a los países miembros de la OEI para su revisión. En los casos en que no fue posible obtener dicha validación se recurrió a fuentes internacionales y revisión documental especializada para complementar la información requerida, por lo que este apartado está compuesto por datos provenientes de años de referencia diferentes, procedentes de fuentes diversas. Cuando ese sea el caso, sugerimos no tomar el dato de forma estricta sino interpretarlo en términos del orden relativo que guarda un país en relación con otros.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el apartado 1.1 se da cuenta de la cantidad de profesoras y profesores en cada una de las etapas educativas, su evolución desde el año 2000 y el porcentaje de profesoras. En el apartado 1.2 se ofrecen datos para valorar hasta qué punto la cantidad disponible de profesores es adecuada, teniendo en cuenta el tamaño medio de las clases, es decir, el número promedio de alumnos por clase en cada etapa educativa, y el de alumnos por profesor. En el apartado 1.3 se consigna el tiempo que pasan los alumnos en las aulas y el que dedican los profesores a la docencia directa. El apartado 1.4 se dedica a una reflexión sobre la consideración del profesorado y presenta información sobre las retribuciones que percibe. Finalmente, el apartado 1.5 presenta información relevante acerca del entorno socioeconómico y educativo de la profesión docente en Iberoamérica, la cual apoya la contextualización del análisis de los capítulos relacionados con la formación inicial y continua.

En el texto se ofrecen gráficos que resumen los indicadores presentados, cuyos datos originales se recogen en el anexo capítulo 1. En este anexo podrá encontrar el lector las tablas detalladas con los datos de cada país y las notas que explican las particularidades recogidas. En las tablas y gráficos se ha calculado un *promedio OEI,* que corresponde al promedio de los datos disponibles en cada uno de los casos; el número de países iberoamericanos varía según los indicadores, pero en las tablas se especifican los casos en que no hay datos disponibles. Se ha optado por dejar en blanco la ausencia de datos cuando se carece de información, más allá de las variadas razones que expliquen dicha ausencia. También se ofrecen para la comparación *promedios de la OCDE y de la UE21,* siempre que estos son facilitados por el indicador correspondiente de Education at a Glance.

1.1 ¿Cuántas profesoras y profesores hay en Iberoamérica?

Profesorado total en Iberoamérica

El total de profesores en cada uno de los países en las distintas etapas educativas desde preprimaria hasta educación secundaria alcanzó prácticamente los 6,2 millones en 2000 y los 7,7 millones en 2010. En su conjunto, estas cifras ofrecen una visión global que cobra mayor importancia cuando se analiza su evolución en el tiempo. Para cada país, es además de la mayor utilidad comprobar esa evolución en el tiempo en comparación con la alcanzada por los otros países de la región.

La distribución del total de los profesores entre los países guarda relación, en general, con el tamaño de la población, pero presenta particularidades y diferencias relativas según las etapas educativas que merece la pena destacar.

La educación preprimaria era atendida en el conjunto de la región en 2010 por un 40,4% más de profesores que en 2000. El porcentaje de aumento de profesores de primaria en esas mismas fechas fue del 3%; en secundaria, del 33,5%, y en secundaria superior, del 57,7%. El total del profesorado de la región en el conjunto de las etapas educativas creció en más de 1,5 millones en la primera década de este siglo, crecimiento que significa un aumento con respecto a la cifra de 2000 del 24,6%.



Tabla 1.1. Total profesorado en Iberoamérica
2000 / 2010

	2000	2010	Variación porcentual 2010/2000
Preprimaria	839.544	1.178.786	40,4
Primaria	2.774.623	2.856.949	3,4
Secundaria inferior	1.613.731	2.154.604	32,6
Secundaria superior	968.199	1.526.959	57,6
Total Iberoamérica	6.196.097	7.717.298	24,7

Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.1 en anexo capítulo 1.

Es decir, en el conjunto de los países, el mayor esfuerzo en el incremento del profesorado se ha producido en preprimaria y en secundaria, etapas anterior y posterior a la educación primaria. Pero hay que resaltar también el crecimiento experimentado en la educación secundaria inferior, que en algunos países ya formaba parte, de modo generalizado, de la educación básica y obligatoria, pero que en otros se ha ido incorporando a esa consideración de manera francamente acelerada en esta primera década del siglo.

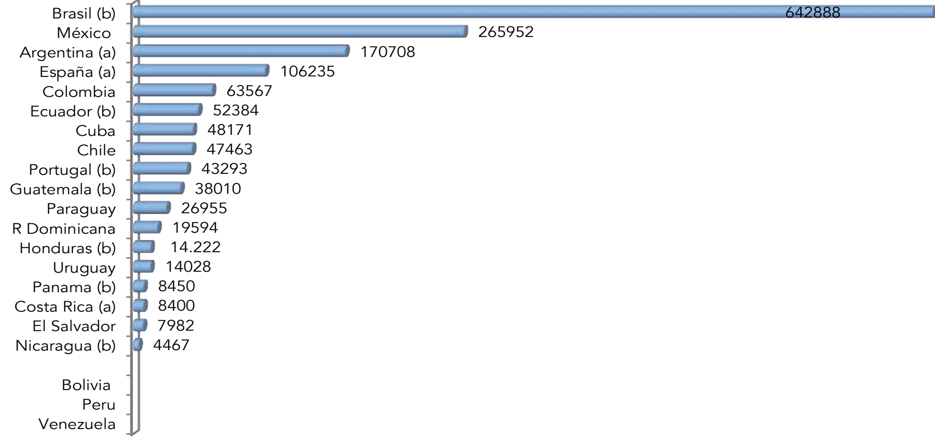
Debe tenerse en cuenta que la duración de las etapas educativas y el profesorado que las atiende no son iguales entre países. Según las cifras consignadas, si se considera el porcentaje de profesores de cada etapa con respecto al total de profesores en 2010 en el conjunto de la región, los de preprimaria suponen el 14%, los de primaria el 45%, los de secundaria inferior el 26% y los de secundaria superior el 16%. De modo que, con las cautelas señaladas, puede estimarse que, en promedio, cerca de la mitad de los profesores son de primaria y más de una cuarta parte lo son de secundaria inferior. Dicho de otro modo, la educación básica (que en la clasificación internacional equivale a los estudiantes entre 6 y 16 años, aproximadamente) ocupa a más de los dos tercios del profesorado de la región, mientras que la educación preprimaria y la educación secundaria superior, a pesar de ser las que más han crecido en proporción en la primera década de este siglo, están atendidas por poco menos de un tercio del total del profesorado iberoamericano.

Los datos que se recogen en los gráficos que van a continuación son los más recientes de los suministrados por los países. Se ha optado por referir la información a los años 2000 y a 2011, siempre que hay dato disponible; se señala en nota si los últimos datos ofrecidos corresponden a 2010 o, cuando el país ha podido actualizar sus cifras, a 2012.

El profesorado en preprimaria (CINE 0)

En 2010, Brasil y México sumaban el 52% de los profesores de Iberoamérica en preprimaria y el 58% en secundaria superior; es decir, los dos países tienen un mayor peso en el porcentaje de profesores de secundaria superior que en el de preprimaria. En una situación opuesta se encuentra España, que tiene el 12,5% del profesorado de la región en preprimeria y solo 6,7% en secundaria superior (gráfico 1.1.1.a).

Gráfico 1.1.1.a. Total de profesorado
Preprimaria (CINE 0)
2011

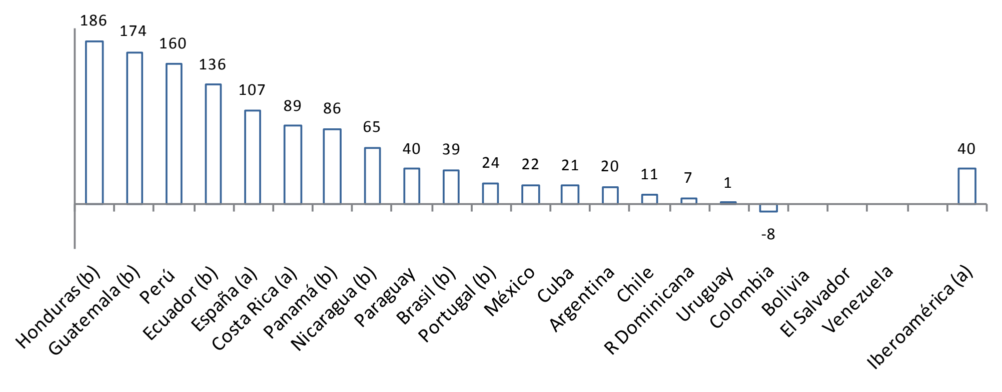


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

Más de la mitad de los países de la región han elevado de modo notable la atención educativa a los niños en los primeros años de vida, antes de la educación primaria, siguiendo así lo aconsejado por los resultados de la investigación y la evaluación, que ponen de manifiesto la destacada influencia positiva de la educación en edades tempranas en el rendimiento posterior de los alumnos a lo largo de su vida formativa posterior, sobre todo para aquellos niños de entornos menos favorecidos. Este esfuerzo por mejorar la atención educativa temprana se ha traducido en el conjunto de la región en un aumento del 40% del profesorado encargado de la educación preprimaria entre 2000 y 2011 (gráfico 1.1.1.b).



Gráfico 1.1.1.b. Porcentaje de incremento del profesorado
Preprimaria (CINE 0)
2000 / 2011

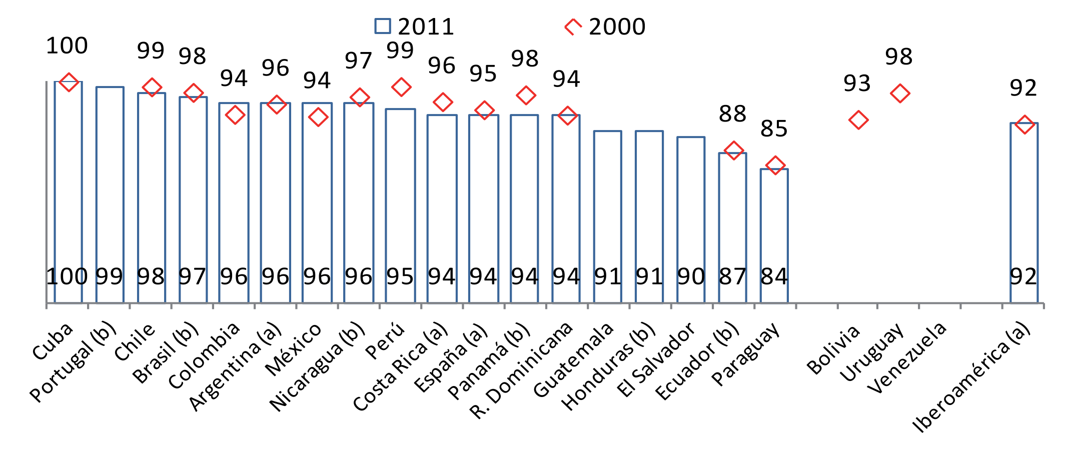


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.



Destacan particularmente los aumentos del profesorado de preprimaria superiores al 100% en Honduras, Guatemala, Perú, Ecuador y España. El esfuerzo realizado en Paraguay es notable, como el de Perú, pues han alcanzado un número de profesores en esta etapa que solo es superado por Brasil, México, España, Argentina y Colombia. Aumentos por encima de la media regional se dan en Costa Rica, Panamá y Nicaragua. Los aumentos de docentes señalados para Guatemala en las distintas etapas se producen en la educción publñica. En el resto de los países, el aumento de profesorado de educación preprimaria en la primera década del siglo se ha situado por debajo de la media regional.

Gráfico 1.1.1.c. Porcentaje de mujeres con respecto al profesorado
Preprimaria (CINE 0)
2000 / 2011



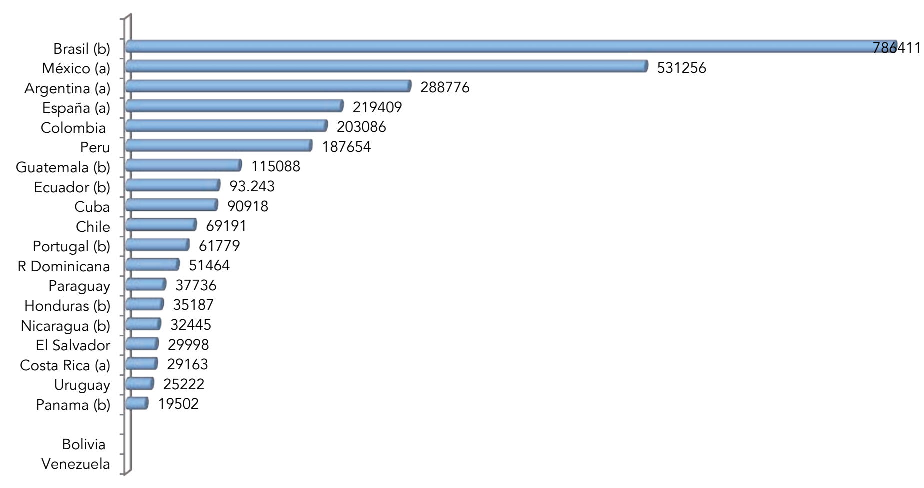
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

El peso de las profesoras en la educación preprimaria es muy elevado en toda la región. El porcentaje de mujeres con respecto al profesorado de preprimaria alcanzó en 2011 el 92% en el conjunto de la región, y 13 países superaron este porcentaje (gráfico 1.1.1c). Solo se encontraban por debajo del 90% Ecuador y Paraguay. Como veremos a continuación, esta proporción de mujeres disminuye progresivamente en las etapas superiores, pero es concluyente en educación preprimaria. Estos porcentajes son similares a los que se daban en 2000.

El profesorado en primaria (CINE 1)

En 2010, Brasil y México sumaban el 45,3% de los profesores de Iberoamérica en primaria (gráfico 1.1.2.a). En México (18,3) y Colombia (7) el mayor peso relativo de sus profesores en el conjunto de la región se da precisamente en primaria. Asimismo, los porcentajes de profesores que Argentina (9,9%) y Colombia tienen en primaria con respecto al total de la región son muy superiores a los que presentaban en preprimaria.

Gráfico 1.1.2.a. Total de profesorado
Primaria (CINE 1)
2011



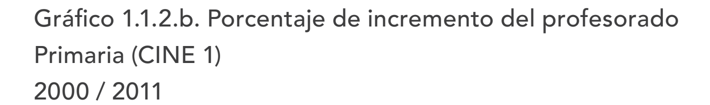
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.2. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

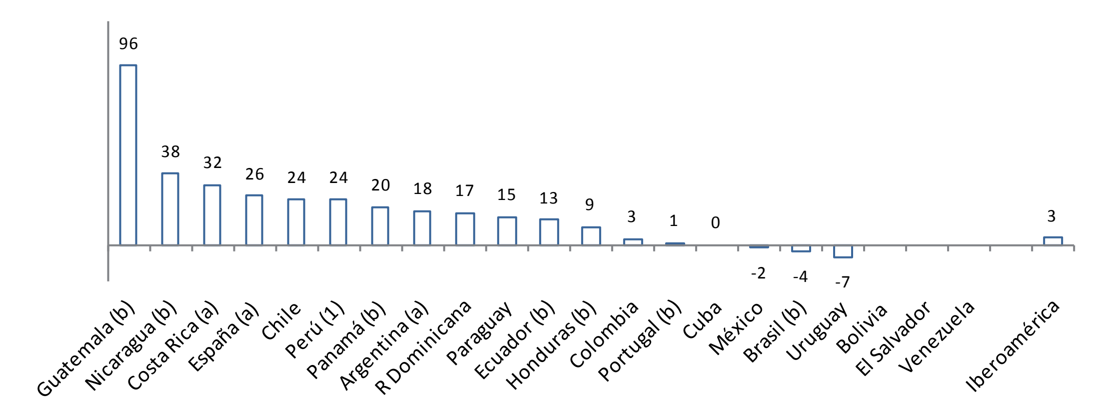
En esta etapa educativa, en la mayoría de los países, están atendidos la mayor cantidad de alumnos con respecto a la población en edad escolar correspondiente. La escolarización es obligatoria y tiende a ser universal entre los 6 y los 12 años aunque, como puede apreciarse en los indicadores educativos, la finalización de la etapa se situaba en el 96% en el conjunto de la región y estaba en torno al 90% en República Dominicana y Venezuela en 2008 (*Miradas 2011*).

El número total de profesores depende de la población total en edad escolar, de la tasa de cobertura de la escolarización, del tamaño de las aulas (cantidad de alumnos por clase) y de la distribución de las cargas lectivas y complementarias que se asigna al profesorado. Todas estas circunstancias, salvo la del total de la población, están condicionadas por las decisiones de política educativa. Su interés, en consecuencia, justifica la atención que más adelante se dedica a estos factores.

El aumento del número de profesores que atienden a los alumnos de la educación primaria (gráfico 1.1.2.b) ha sido moderado en el conjunto de la región, un 3% de promedio, lo cual se justifica en buena medida si se tiene en cuenta que la cobertura de esta etapa en 2000 era ya notable en toda la región.




Gráfico 1.1.2.b. Porcentaje de incremento del profesorado
Primaria (CINE 1)
2000 / 2011



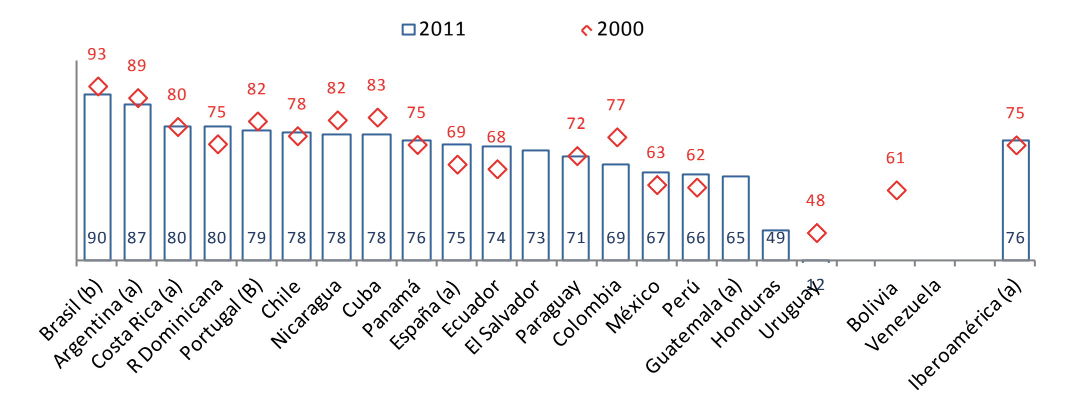
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.2. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

Los aumentos más destacados se producen en Guatemala, que casi duplica su profesorado, y en Nicaragua, Costa Rica, España, Chile, Perú y Panamá. En estos casos, como en los del resto de los países con crecimiento del profesorado en esta etapa, ha debido influir el aumento de la población estudiantil de edades correspondientes a la primaria; pero no debe restarse mérito al esfuerzo realizado por atender a más alumnos en iguales o mejores condiciones, ya que, como ocurre en ocasiones en tiempos de crisis económica, pueden las autoridades recurrir al aumento del número de alumnos por aula o por profesor para evitar el aumento del profesorado y así contener o reducir el gasto en este recurso educativo esencial.

En primaria, tres de cada cuatro profesores de la región son mujeres. La cifra es inferior al 92% de preprimaria, pero ha aumentado ligeramente desde 2000, hasta situarse en el 76% (gráfico 1.1.2.c).

Solo en Honduras el porcentaje de mujeres no llega al 50% en 2011. En Guatemala, Perú y México dos de cada tres profesores son mujeres. El resto de los países tiene porcentajes similares al promedio de la región, sin variaciones sustanciales desde 2000. Brasil, sin embargo, se sitúa en el 90%, pese a haber disminuido ligeramente el porcentaje de profesoras en primaria en la primera década del presente siglo.

Gráfico 1.1.2.c. Porcentaje de mujeres con respecto al profesorado
Primaria (CINE 1)
2000 / 2011

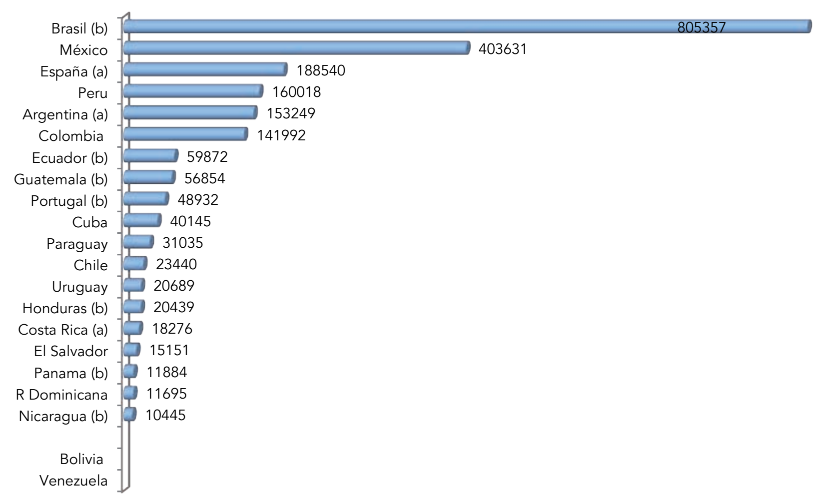


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.2. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

El profesorado en educación secundaria inferior (CINE 2)

Brasil y México suman en esta etapa el 54,5% del profesorado de la región, cifra próxima al 57,4% en secundaria superior (gráfico 1.1.3.a). Estas cifras del peso del profesorado son más elevadas que el 48% del peso de su población con respecto al total de la población iberoamericana.

Gráfico1.1.3.a. Total de profesorado
Secundaria inferior (CINE 2)
2011

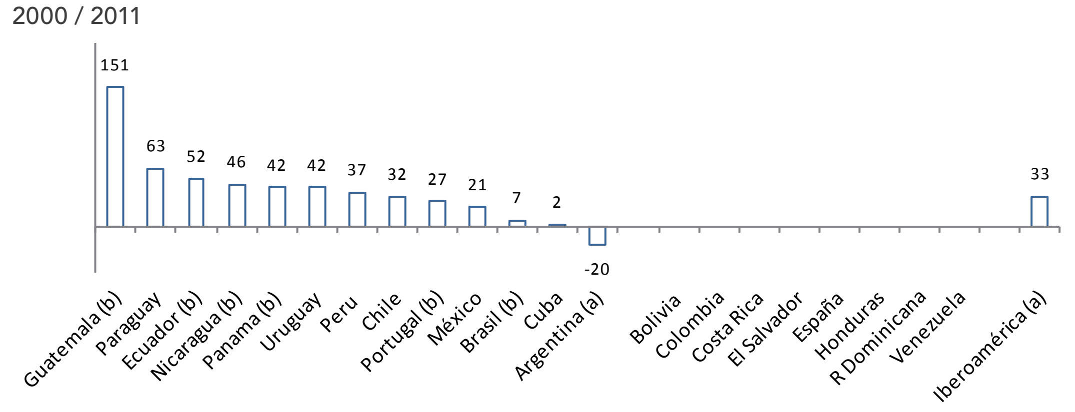


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.3. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

Más destacado es el caso de Perú: es el cuarto de la región con más profesorado en educación secundaria inferior, por delante de países como Colombia y Argentina, que le superan en población. El profesorado peruano en esta etapa representa el 7,2% del total, cifra que duplica la del porcentaje de su población. No es sencillo adelantar una explicación a estas cifras sin tomar en consideración otras cuestiones educativas; por eso, merece la pena recordar estas proporciones más adelante, cuando se comenten otros valores, como los referidos a la cantidad de alumnos por aula o por profesor.

El aumento del número de profesores que atienden la educación secundaria inferior ha sido, en el conjunto de la región, de un 33% promedio (gráfico 1.1.3.b). Por encima de este valor se sitúa de modo muy destacado Guatemala, cuyo crecimiento alcanza el 151%, seguido por Paraguay, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Uruguay y Perú. En esta etapa, no obstante, la escasez de datos obliga a tomar con cautela cualquier posible interpretación.

Gráfico 1.1.3.b. Porcentaje de incremento del profesorado
Secundaria inferior (CINE 2)
2000 / 2011



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.1.3. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010. Parte de los docentes de secundaria inferior se consignaron con los de secundaria superior.
(b) Año 2012.

En secundaria inferior, el 61% de los profesores de la región son mujeres (gráfico 1.1.3.c). La cifra es inferior al 92% de preprimaria y al 76% de primaria, pero ha disminuido 7 puntos porcentuales desde 2000. En Perú y Guatemala el porcentaje de mujeres no llega al 50%. En torno al promedio regional se encuentra el porcentaje de mujeres en Colombia, Cuba, Paraguay y Panamá. En Argentina, Portugal y Chile tres de cada cuatro profesores son mujeres en esta etapa, mientras que en la República Dominicana las profesoras son el 80% del total.

Esta mayor presencia femenina no ha disminuido entre 2000 y 2011, salvo en Brasil y Cuba; en el resto de los países el porcentaje de profesoras se ha mantenido o ha aumentado ligeramente. Es la misma tendencia observada en primaria, lo cual confirma la importancia de las profesoras en la educación básica de la región.

Gráfico 1.1.3.c. Porcentaje de mujeres con respecto al profesorado
Secundaria inferior (CINE 2)
2000 / 2011

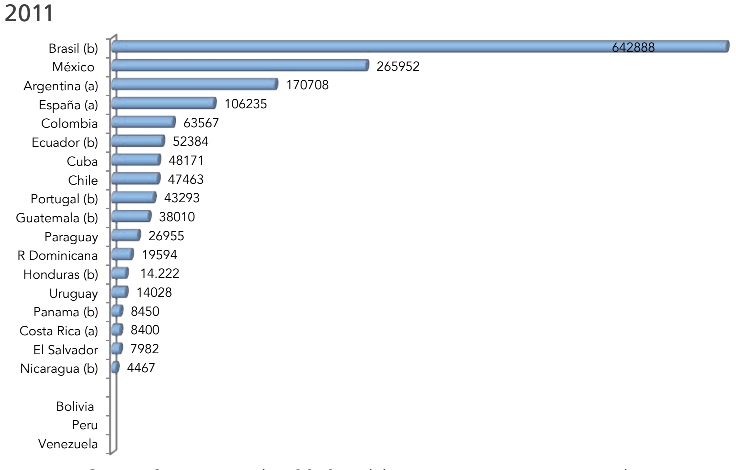


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.3. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

El profesorado en educación secundaria superior (CINE 3)

Brasil y México son los países que tienen más profesores de educación secundaria superior en términos absolutos, como era de esperar. Pero el tercero en número de profesores en esta etapa es Argentina, a bastante distancia de España y Colombia, que le siguen (gráfico 1.1.4.a). Además, porcentualmente, Brasil y México acumulan el porcentaje mayor de profesores de las cuatro etapas consideradas, el 57,4%; si se suman los profesores argentinos, el total de los tres países se eleva al 68,2%, de modo que es en esta etapa donde los profesores argentinos y brasileños tienen un mayor peso en el conjunto de la región.

Gráfico 1.1.4.a. Total de profesorado
Secundaria superior (CINE 3)
2011



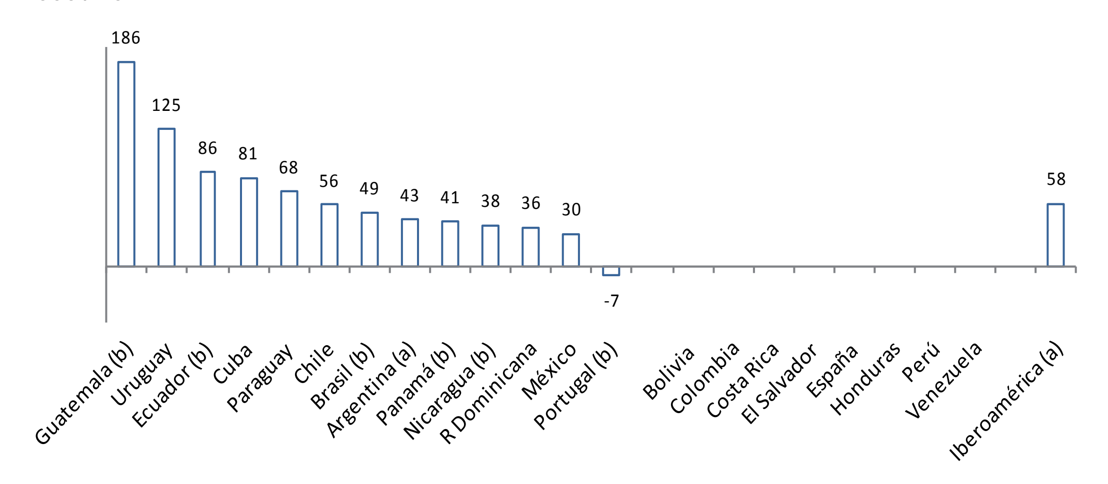
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.1.4. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

El aumento del número de profesores que atienden la educación secundaria superior ha sido, en el conjunto de la región, del 58% de promedio, el mayor crecimiento de los experimentados en las cuatro etapas (gráfico 1.1.4.b).

Por encima se vuelve a situar de modo muy destacado Guatemala, cuyo crecimiento alcanza el 186%, seguido por Uruguay, con el 125%, y Ecuador y Cuba, por encima del 80%. En torno a la media de crecimiento se sitúa Chile.

También en esta etapa se tienen datos de poco más de la mitad de los países, lo cual aconseja la misma cautela en el análisis que en el caso de secundaria inferior.

Gráfico 1.1.4.b. Porcentaje de incremento del profesorado
Secundaria superior (CINE 3)
2000 / 2011



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.1.4. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

En secundaria superior, el porcentaje de mujeres en el conjunto del profesorado se sitúa en el 56% en la región (gráfico 1.1.4.c). La cifra es inferior al 92% de preprimaria, al 76% de primaria y al 61% de secundaria inferior, y ha disminuido tres puntos porcentuales desde 2000. El porcentaje de mujeres no llega al 50% en Guatemala, México y El Salvador, mientras que en Cuba, España y Ecuador se sitúa prácticamente en el 50%.

Es decir, en la mitad de los países de la región de los que se tiene información, la cantidad de profesoras no supera al de profesores en educación secundaria superior, mientras que en Argentina, Portugal, Honduras, Costa Rica, Paraguay, Brasil y República Dominicana el porcentaje de profesoras sigue superando el 60%.

Gráfico 1.1.4.c. Porcentaje de mujeres con respecto al profesorado
Secundaria superior (CINE 3)
2000 / 2011



Fuente: OEI. IESME. Miradas 2013. Tabla 1.1.4. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

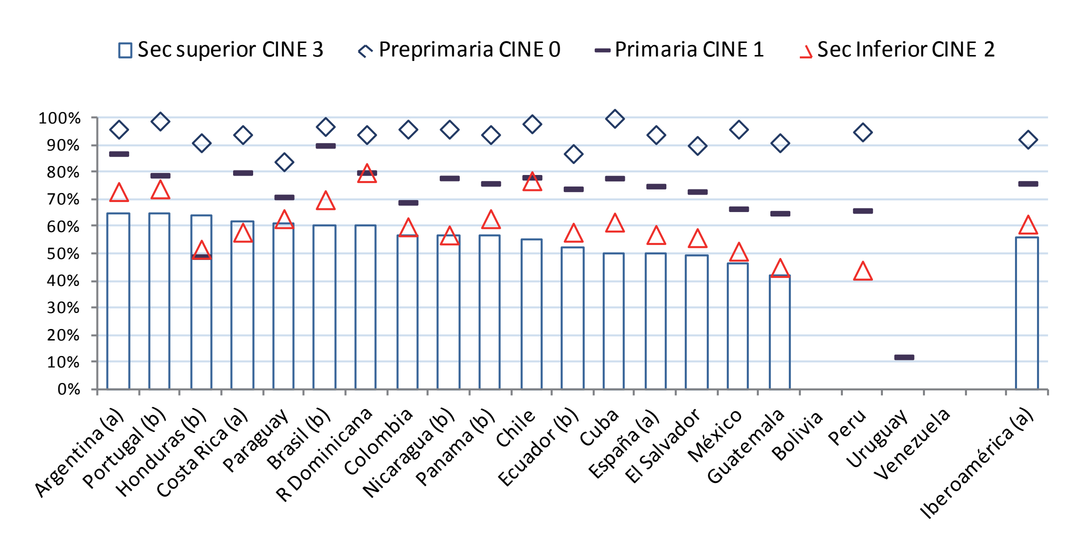
En esta etapa, la presencia femenina en la mayoría de los países en 2011 es muy similar a la que había en 2000, salvo en Brasil, donde ha habido un ligero descenso, y en Panamá, Ecuador y México, donde ha habido un ligero aumento.

En el gráfico 1.1.5 se resume el porcentaje de profesoras en las cuatro etapas consideradas, en el último año con datos disponibles. Valorando las cifras de 2011, se constata que en Iberoamérica hay en promedio más de 9 mujeres por cada 10 profesores en preprimaria (92%), tres mujeres por cada 4 profesores en primaria (76%) y seis mujeres por cada 10 profesores en secundaria inferior, mientras que las mujeres son poco más de la mitad de los profesores de educación secundaria superior (56%). De modo que, según aumenta el nivel educativo, disminuye la proporción de profesoras hasta casi igualarse con los profesores en la educación secundaria superior.

Esta distribución de los porcentajes de profesoras en las distintas etapas educativas es prácticamente común a todos los países de la región, con excepción de Honduras y Costa Rica, países donde el porcentaje de profesoras en secundaria superior es más elevado que en secundaria inferior



Gráfico 1.1.5. Porcentaje de mujeres en cada una de las etapas educativas
2011



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tablas 1.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.
(b) Año 2012.

1.2 ¿Hay suficientes profesores para atender un número creciente de alumnos?

Tamaño medio de las aulas y número de alumnos por profesor

A fin de valorar hasta qué punto el profesorado disponible en cada etapa se ajusta mejor a las necesidades educativas, se suelen utilizar dos indicadores que ofrecen información complementaria: el número promedio de alumnos por aula (de acuerdo con las prescripciones normativas en vigor en cada país) y el número promedio de alumnos por profesor, resultado de dividir la cantidad total de alumnos y la de profesores en cada etapa. Esta segunda cifra suele diferir considerablemente de la anterior, pues depende de cuántos profesores atienden a los alumnos de un mismo grupo (clase o aula). Los resultados de estas comparaciones son los que se ofrecen a continuación.

El tamaño de los grupos: cantidad media de estudiantes por aula

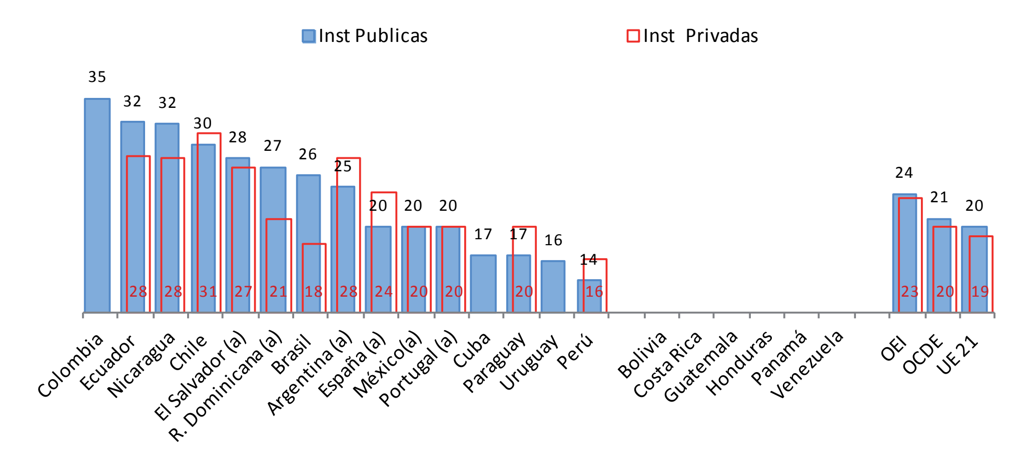
El número promedio de estudiantes por aula, que viene determinado por las prescripciones normativas en cada país, es un indicador muy útil para valorar la dimensión de la tarea a la que se enfrentan los profesores cuando atienden a un grupo de alumnos. En condiciones generales, cuanto mayor es el número de alumnos en un aula, más complejo resulta atender a cada uno de ellos de modo individualizado en los momentos del aprendizaje en los que esto es imprescindible, a menos que se disponga de profesores de apoyo que faciliten esa tarea. Además, la

atención individualizada es más imperiosa cuanto más diversos sean los alumnos y más agudas las diferencias en sus condiciones y ritmos de aprendizaje (alumnos con necesidades específicas, alumnos de alto rendimiento, etcétera).

Al mismo tiempo, reducir la cantidad de alumnos por aula tiene un coste elevado por el número de profesores que se necesitan. De modo que la decisión con respecto al tamaño de las aulas y al profesorado que se asigna está condicionada, por un lado, por el coste del aumento del profesorado y, por el otro, por los beneficios para los alumnos de una mejor atención, un presumible mayor rendimiento y, en definitiva, una mayor calidad del sistema educativo.

Por estas razones, es imprescindible analizar la evolución la cantidad de profesores, la cantidad de alumnos por aula y la cantidad resultante de alumnos por profesor.

Gráfico 1.2.1.a. Cantidad media de estudiantes por aula
Primaria (CINE 1)
2011



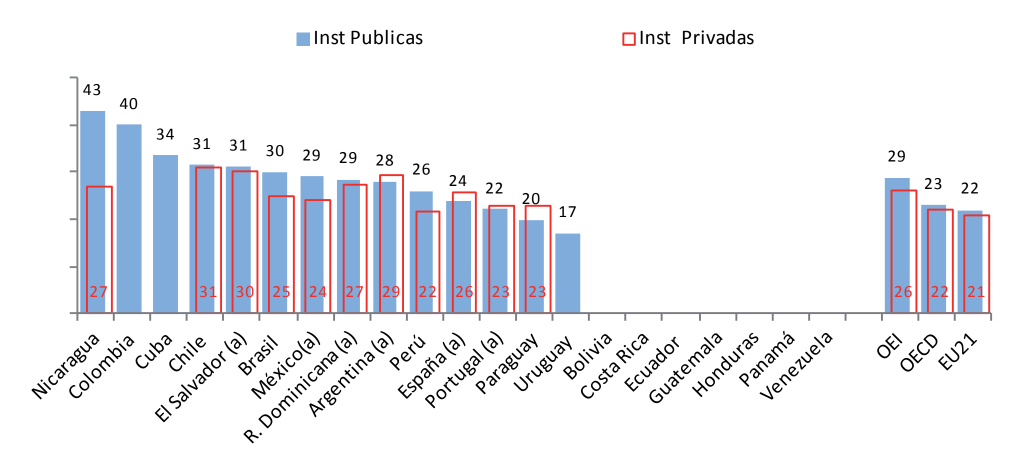
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.

La cantidad promedio de estudiantes por aula en educación primaria en instituciones públicas fue en 2010 ligeramente superior en Iberoamérica (24) que en la OCDE (21) o en la UE (20). Ahora bien, la cifra promedio en Iberoamérica es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por aula de Colombia y los 14 de Perú (gráfico 1.2.1.a).

La cantidad promedio de estudiantes por aula en instituciones públicas de educación secundaria inferior fue también más elevada en Iberoamérica (29) que en la OCDE (23) o en la UE (22) (gráfico 1.2.1.b). También en este caso la cifra promedio es el resultado de unos valores que oscilan entre 43 en Nicaragua y 17 en Uruguay.



Gráfico 1.2.1.b. Cantidad media de estudiantes por aula
Secundaria inferior (CINE 2)
2011

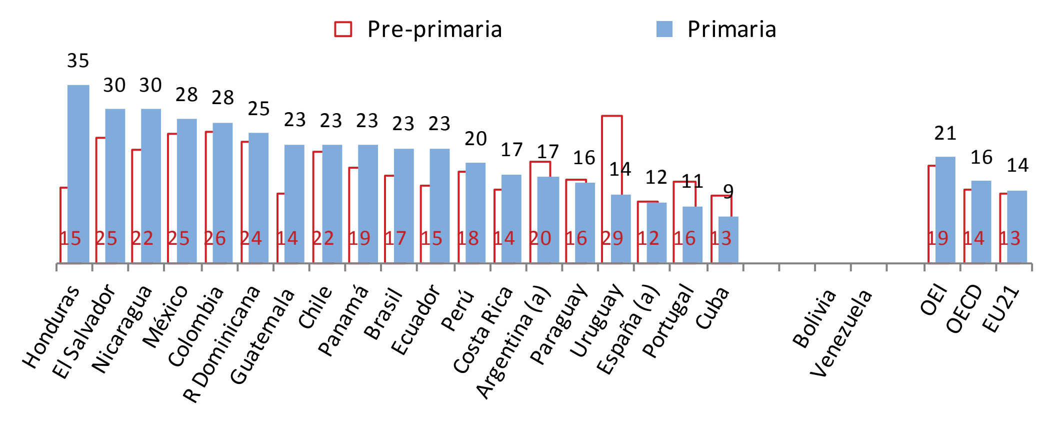


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.1. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.

Cantidad media de estudiantes por profesor

La cantidad promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas en preprimaria y primaria fue en 2011 más elevada en Iberoamérica (21) que en la OCDE (16) o en la UE (14) (gráfico 1.2.2.a). La cifra promedio en primaria es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por profesor en Honduras y los 9 de Cuba.

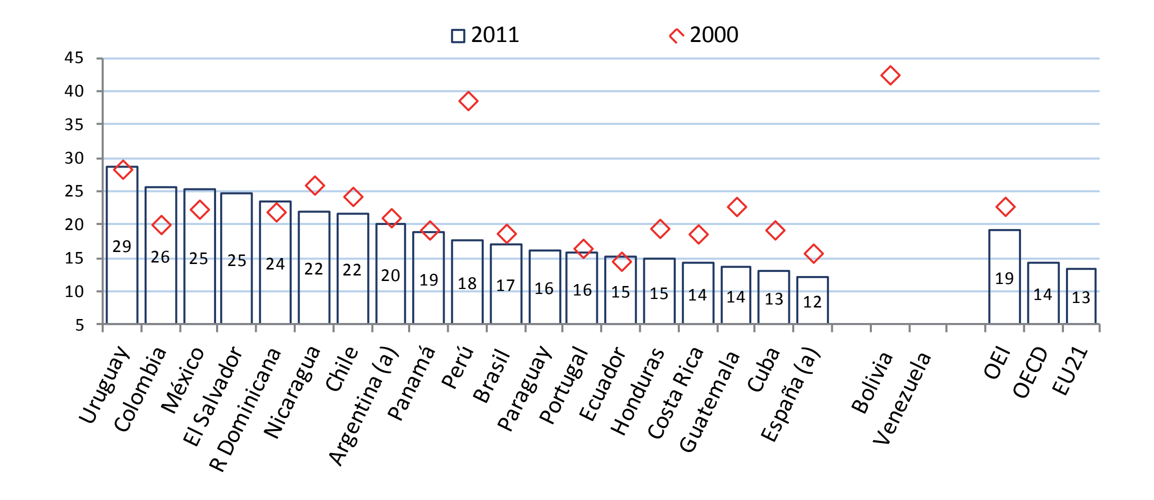
Gráfico 1.2.2.a. Cantidad media de estudiantes por profesor
Preprimaria y primaria (CINE 0 y 1)
2011



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.2. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.

En 2011, la cantidad media de niños por profesor en preprimaria ha aumentado ligeramente con respecto a 2000 en Colombia; ha disminuido a menos de la mitad en Perú, y ha disminuido moderadamente en Honduras, Costa Rica, Guatemala, Cuba y España, como lo ha hecho en el promedio de la OEI, donde se situó en 19 alumnos, 5 más por profesor que en el promedio de la OCDE (gráfico 1.2.2.b). Las cifras en casi siete países se sitúan en valores similares a los de OCDE o UE.

Gráfico 1.2.2.b. Evolución de la cantidad media de estudiantes por profesor
Preprimaria (CINE 0)
2000 / 2011



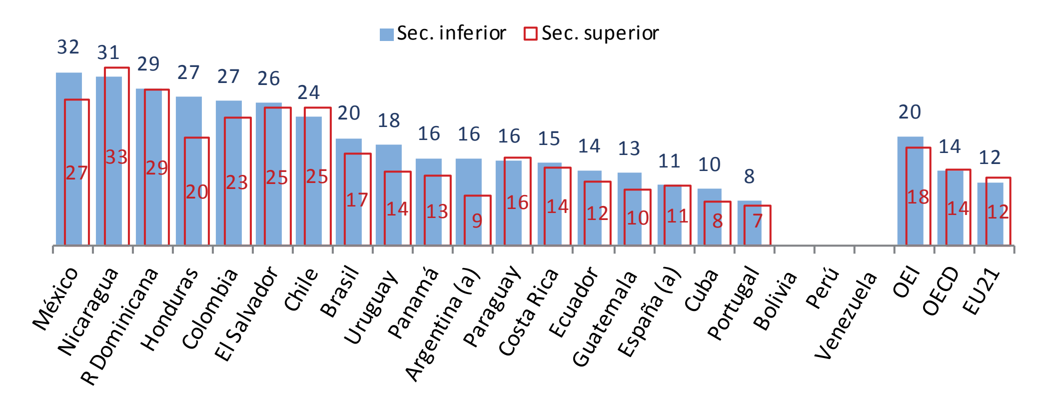
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.2.2. Ver anexo capítulo 1.
(a) Año 2010.

En educación secundaria superior, la cantidad promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas fue superior en la OEI (18) que en la OCDE (14) o en la UE (12) (gráfico 1.2.2.c). Los valores extremos oscilan entre los 33 alumnos por profesor en Nicaragua y 7 en Portugal.

En educación secundaria inferior, esta cantidad promedio de estudiantes por profesor fue en OEI (20) superior al de la OCDE (14) y al de la UE (12). Los valores extremos en este caso se sitúan entre los 33 alumnos por profesor en México y los 8 en Portugal.



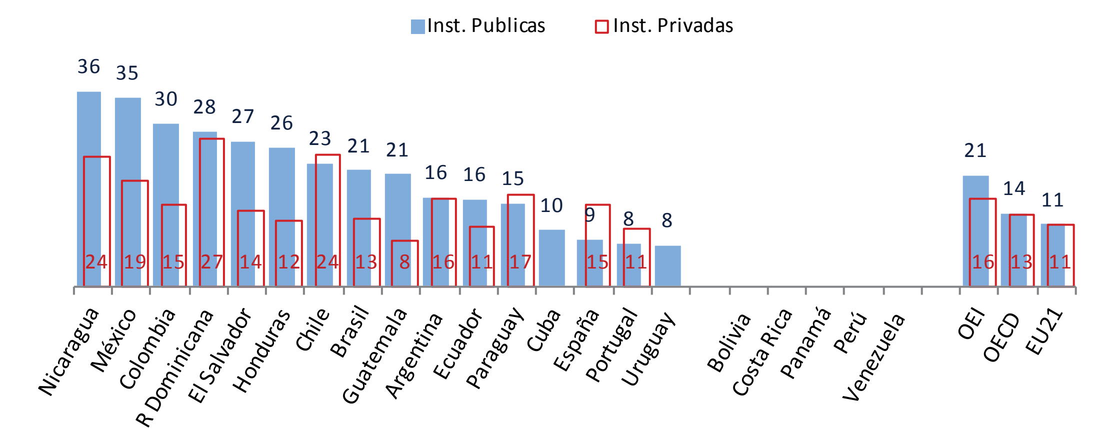
Gráfico 1.2.2.c. Cantidad media de estudiantes por profesor
Secundaria (CINE 2 y 3)
2011



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.2. Ver anexo capítulo 1.

El número de estudiantes por profesor es, en promedio, inferior en las instituciones privadas de la OEI que en las públicas, a diferencia de lo que ocurre en la OCDE y la UE, donde hay ratios prácticamente iguales (gráfico 1.2.3). Entre los países de la región, en Chile, Paraguay, España y Portugal son más elevadas las ratios alumnos / profesor en las instituciones privadas. El número de alumnos por profesor en las instituciones públicas de Cuba, España, Portugal y Uruguay es inferior a los de la OCDE o la UE.

Gráfico 1.2.3. Cantidad media de estudiantes por profesor según tipo de institución
Educación secundaria inferior (CINE 2)
2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.3. Ver anexo capítulo 1.

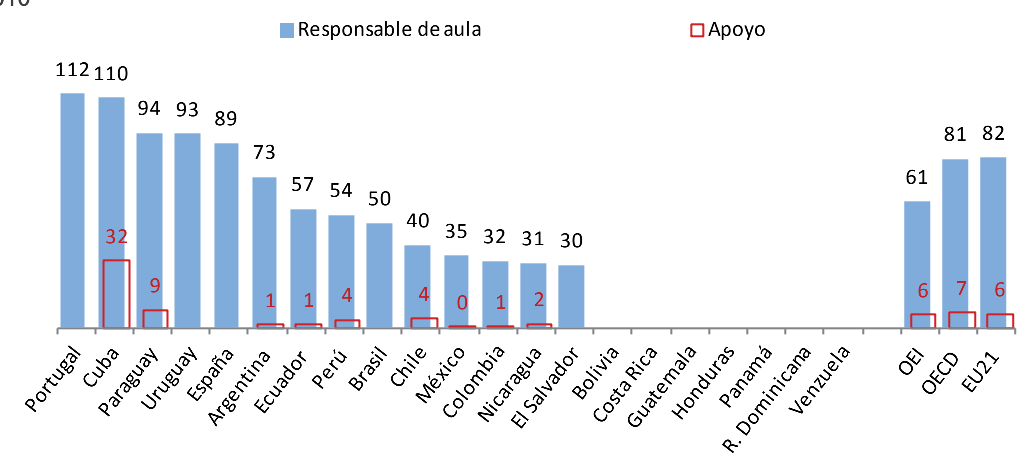
Profesorado y personal empleado por cada mil estudiantes

Otro modo de valorar hasta qué punto los alumnos en los distintos sistemas educativos se benefician con una mayor cantidad de profesores y de otro personal de apoyo a la docencia, es relacionando las cifras de personal y las del total del alumnado. Tomando de manera conjunta la educación primaria y la secundaria, en la OEI hay un promedio de 61 docentes por cada mil estudiantes, cifra inferior a los 81/82 docentes que hay de promedio en la OCDE o en la UE (gráfico 1.2.4).

Las diferencias entre los países de la región son también en este indicador muy considerables. Hay países como El Salvador, Nicaragua, Colombia y México en los que hay poco más de 30 profesores por cada mil alumnos (menos de la mitad del promedio de la OEI), mientras que en Portugal y Cuba hay más de 110, cifra que casi duplica el promedio regional.

En los países integrantes de la OCDE o la UE, junto a esos 81/82 docentes por cada mil estudiantes hay 6/7 trabajadores que complementan el trabajo del profesorado. La cifra promedio de la OEI (6) es similar, pero no es muy consistente por el escaso número de países de los que se dispone de información (menos de la mitad); no obstante ello, destaca el elevado número de profesores de apoyo a la docencia que hay en Cuba.

Gráfico 1.2.4. Profesorado y personal de apoyo por cada mil estudiantes
Primaria y secundaria (CINE 1, 2, 3 y 4)
2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.3. Ver anexo capítulo 1.

1.3 Tiempo que pasan los estudiantes en las aulas y tiempo que dedican los profesores a la docencia

El número de semanas y de días de docencia al año corresponde al tiempo que los alumnos deben pasar en las aulas, desarrollando actividades de aprendizaje con sus profesores, de acuerdo con la normativa establecida en cada país. En general, estos calendarios suelen ser



comunes para las diferentes etapas educativas, salvo en algún caso de la educación secundaria superior, y afectan por igual a alumnos y profesores.

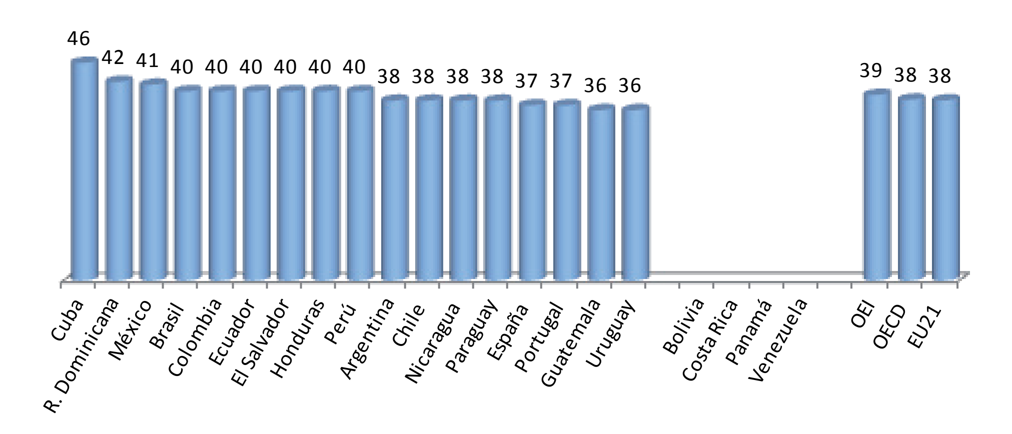
En educación preescolar y en primaria alumnos y profesores comparten en las aulas un número elevado de horas, aunque existen diferencias que pueden ser considerables según la organización del trabajo docente y la cantidad de profesores disponibles en cada centro educativo. Estas diferencias suelen ser mayores en la educación secundaria, sobre todo en secundaria superior, etapas en las que el "horario diario de clase" de los alumnos no coincide con las "horas lectivas" asignadas a cada profesor.

Por estas razones, se presentan en este apartado por separado, por un lado, las semanas y los días de docencia, comunes a profesores y alumnos, y, por otro, las horas que el profesor dedica a la docencia en las aulas, las que debe permanecer en la escuela y el total de tiempo de trabajo, que resulta de añadir a las horas en la escuela las que dedica fuera de ella a la preparación y desarrollo de las clases. Este tiempo total de trabajo del profesorado es el comparable al de las jornadas laborales establecidas para otros trabajadores.

Semanas de docencia para alumnos y profesores

El número de semanas de docencia es prácticamente igual en el conjunto de países de la OEI (39) al que presentan los países de la OCDE o de la UE (38) en las tres etapas consideradas en 2010 (gráfico 1.3.1.a). Pero hay una diferencia de 10 semanas entre Cuba (46), el país que presenta un mayor número de semanas de docencia al año, y Guatemala o Uruguay (36), los dos países con menos.

Gráfico 1.3.1.a. Semanas de docencia al año
Primaria (CINE 1)
2010



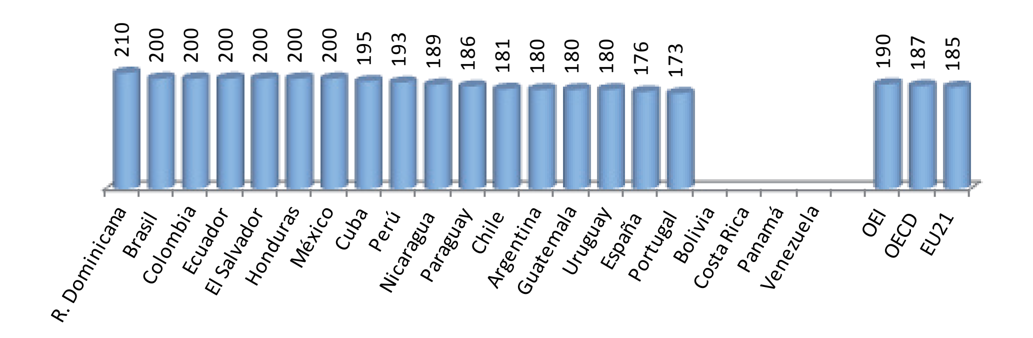
Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.3.1. Ver anexo capítulo 1.
Ver anexo capítulo 1 (en algunos casos el año de referencia es 2011 o 2012).

Días de docencia para alumnos y profesores

La distribución de las semanas y de los días festivos en cada país hace que aparezcan cambios destacados en la cantidad de días de docencia que finalmente tuvieron los alumnos en cada país (gráfico 1.3.1.b).

En la mayoría de los países y en los promedios internacionales hay un número similar de días de docencia en primaria y en secundaria inferior (gráfico 1.3.1.b). Es ligeramente menor la cantidad de días dedicados a la educación secundaria superior en la OCDE y la UE, y notablemente inferior en el promedio de la OEI (169, 19 días menos en esta etapa), debido sobre todo a la disminución de días en México, con respecto a la secundaria inferior.

Gráfico 1.3.1.b. Días de docencia
Primaria (CINE 1)
2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.3.1. Ver anexo capítulo 1.
Ver anexo capítulo 1 (en algunos casos el año de referencia es 2011 o 2012).

Las diferencias entre países son considerables: en primaria, hay 210 días de docencia en República Dominicana; 200 en Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras y México, 10 y 13 días más que en los promedios de la OEI y la OCDE. En Portugal (173 días), en España (176) y en Uruguay, Guatemala y Argentina (180) hay entre 17 y 10 días de docencia menos al año que en los promedios internacionales.

Horas de docencia del profesorado

La cantidad de horas de docencia al año que se asignan al profesorado en las distintas etapas educativas es netamente superior en el conjunto de los países iberoamericanos que en aquellos que integran la OCDE o la UE. La diferencia a favor de la OEI se sitúa entre 130 y 160 horas

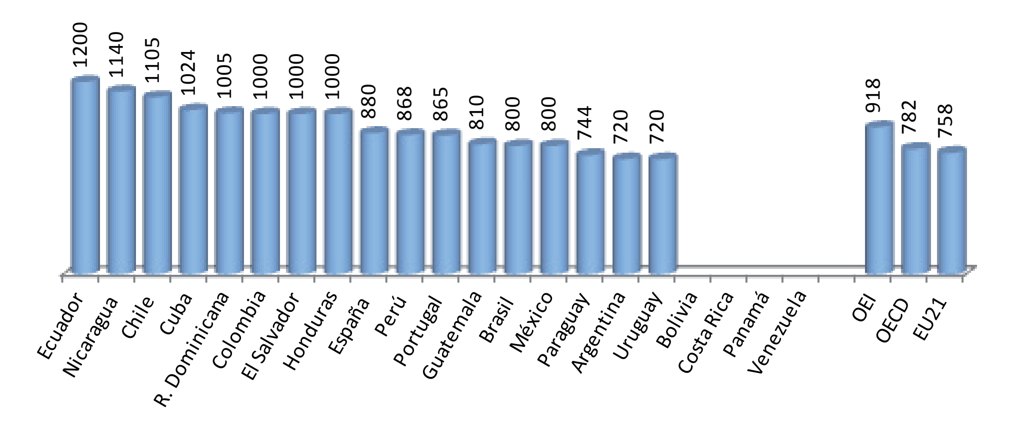


anuales en primaria, por ejemplo, lo que supone que los niños iberoamericanos reciben en promedio un 16% y un 21% de horas de clase más que sus homólogos de la OCDE o la UE. En las dos etapas de educación secundaria estas diferencias a favor de los promedios de la OEI superan las 300 horas anuales. No parece que haya una relación directa entre el número de horas lectivas que disfrutan los alumnos y los resultados educativos que obtienen en las pruebas internacionales. Esto hace pensar en la conveniencia de analizar bien los diferentes factores que influyen en los resultados educativos.

Dentro de la región, también las diferencias entre etapas en el número de horas netas de docencia pueden ser considerables (gráficos 1.3.1.c y 1.3.1.d).

En educación primaria, el número de horas de docencia neta en 2010 varió muy considerablemente de unos países a otros; 1.200 horas en Ecuador y 720 en Argentina y Uruguay, países que junto con Paraguay, en esta etapa presentan una cifra inferior a los promedios de la OCDE y la UE.

Gráfico 1.3.1.c. Horas netas de docencia al año
Primaria (CINE 1)
2010

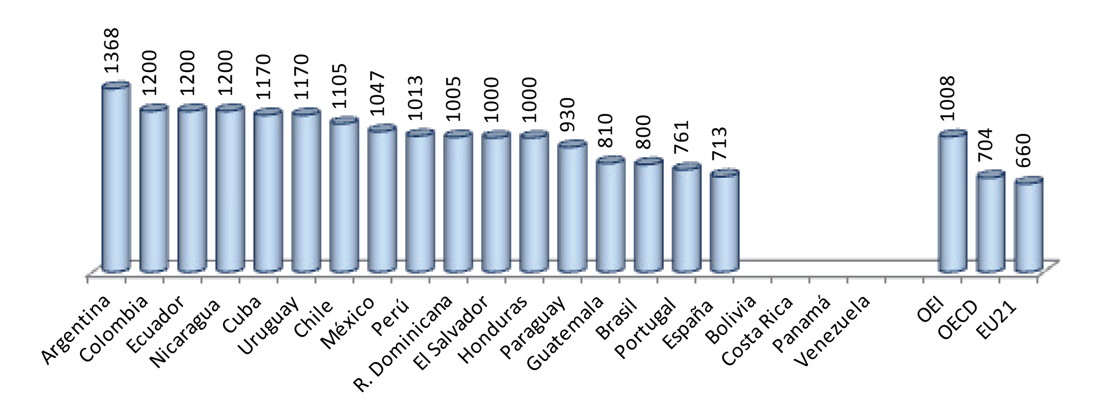


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.3.1. Ver anexo capítulo 1
Ver anexo capítulo 1 (en algunos casos el año de referencia es 2011 o 2012).

En educación secundaria inferior se imparte en Iberoamérica un promedio anual de 1.008 horas, frente a las 704 de la OCDE y las 660 de la UE. Pero las diferencias entre países dentro de la región son aun mayores. En Argentina se dieron 1.368 horas netas de docencia en 2010, y por encima de 1.000 en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Cuba, Uruguay, Chile, México, Perú, República Dominicana, El Salvador y Honduras. En el lado opuesto, en Portugal y España se dedicaron menos de 800 horas, aunque por encima de los promedios de la OCDE y la UE.



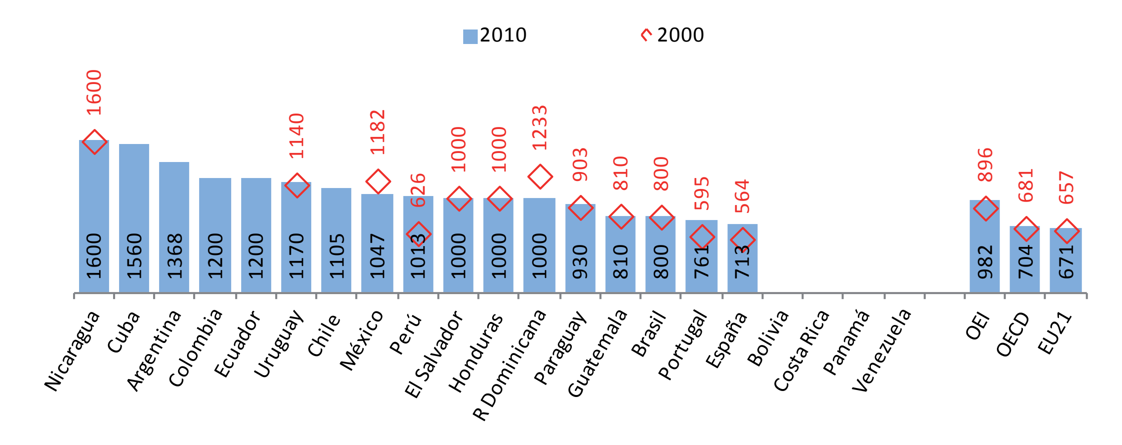
Gráfico 1.3.1.d. Horas netas de docencia al año
Secundaria inferior (CINE 2)
2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.3.1. Ver anexo capítulo 1.
Ver anexo capítulo 1 (en algunos casos el año de referencia es 2011 o 2012).

La cantidad de horas de docencia en educación secundaria inferior ha aumentado en la región de 896 a 982 entre 2000 y 2010, mientras que en el mismo período lo ha hecho muy moderadamente en la OCDE y la OEI (gráfico 1.3.2). El aumento de horas también se ha producido en España, Portugal y, sobre todo, en Perú, donde se ha pasado de 626 a 1.013 horas anuales. No obstante, convendría verificar la consistencia de estas cifras y si las respuestas ofrecidas por los países de la región a esta cuestión se han atenido al mismo criterio, a la luz de las diferencias que en este dato aparecen en algunos países entre estas cifras que provienen de la tabla 1.3.2 y las procedentes de la tabla 1.3.1.

Gráfico 1.3.2. Evolución de la cantidad de horas de docencia al año
Secundaria inferior (CINE 2)
2000 / 2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013.* Tabla 1.3.2. Ver anexo capítulo 1.



1.4 La consideración del profesorado

Consideración social y valoración política del profesorado

El profesorado es el principal recurso educativo en la educación, tanto si se valora el resultado de los aprendizajes o el rendimiento global de los sistemas educativos como si se considera la inversión educativa que realizan los países (el coste de los salarios en relación con el gasto total en educación).

Esto es así si se tienen en cuenta, sobre todo, los aprendizajes de los alumnos y el rendimiento del conjunto de los sistemas educativos. "Dadme un maestro y yo os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores en suma contribuyen a auxiliar su función", decía Giner de los Ríos en la inauguración del curso 1880-81 de la Institución Libre de Enseñanza. Más de un siglo después, los sucesivos informes Mackinsey & Company (Mourshed, M., Barber, M., Chijioke, C., 2007 y 2010) han constatado que disponer de un buen profesorado (bien formado, evaluado, promocionado y reconocido) es el factor esencial con el que cuentan los países con mejores resultados para alcanzar sus objetivos (2007) y para mantener esos buenos resultados (2010).

Ahora bien, ¿cuál es la consideración del profesorado? Tenemos dos instrumentos para tratar de valorar esa consideración. El primero es cómo retribuyen a sus profesores los responsables políticos de los presupuestos generales y educativos, y cuánto supone el esfuerzo que se realiza en los salarios y en el conjunto del gasto educativo. Estos datos son proporcionados por los indicadores educativos.

En este capítulo se reseñan los salarios de los profesores. Pero conviene adelantar que dichos salarios representaron como promedio, en el conjunto de Iberoamérica en 2007, el 71% del total del gasto público en educación (primaria y secundaria) (*Miradas 2011*) y el 63% del gasto corriente en educación en el promedio de la OCDE en 2008. Si se añade el gasto en otro personal en ambos conjuntos de países, se alcanza cerca del 80%; el presupuesto restante se distribuye en gastos de capital (menos del 10%) y otros gastos corrientes.

Gastos de capital, por un lado, y gastos en profesorado y otro personal, por el otro, son los aspectos fundamentales de la *inversión* en educación. ¿Cuánto supone el esfuerzo inversor en educación con respecto al total de la riqueza producida? El gasto público promedio en educación en Iberoamérica se situó en 2008 en el 4,8% del PIB. Pero si se descuentan los casos extremos de República Dominicana (1,74%) y Cuba (14,06%), el promedio disminuye al 4,3% del PIB, casi un punto porcentual por debajo de la media de los países de la OCDE (5,2%) (*Miradas 2011*). Las cifras señaladas ponen de manifiesto la importancia de la inversión en educación, es decir, disponer de más profesorado (el necesario para atender de acuerdo con los objetivos educativos las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado) y mejor preparado y retribuido para alcanzar dichos objetivos.

El segundo instrumento para valorar la consideración del profesorado es el que proporcionan las encuestas de opinión cuando indagan entre el conjunto de la población cuál es su percepción sobre el trabajo del profesorado y qué reconocimiento le merece. Hay que resaltar las diferencias considerables de opinión cuando el entrevistado es preguntado directamente por los profesores que atienden a hijos o familiares, y cuando se pregunta en general sobre el conjunto del profesorado y del sistema.

En el conjunto de Latinoamérica, el 77% de los ciudadanos afirma que el conocimiento que tienen los docentes sobre lo que enseñan es bueno; el 71% considera que poseen buenas capacidades para enseñar a los estudiantes, y el 65% valora favorablemente la frecuencia con la que están en las aulas (*Miradas 2011,* datos *Latinobarómetro,* 2011).

Según el barómetro del CIS de febrero de 2013, en estos tiempos de crisis en España la profesión docente es la segunda más valorada por la opinión pública (75 en una escala de 0 a 100) después de la de médico (81) y por delante de la de arquitecto (67).

Ahora bien, si la pregunta es *qué profesiones u oficios recomendaría a su hijo o a un buen amigo,* las respuestas sitúan la profesión de médico muy por delante, seguida de las de abogado y arquitecto; solo los profesores de universidad alcanzan una recomendación similar a la de los jueces, mientras que el resto de los profesores obtienen una valoración más modesta que las anteriores profesiones, aunque por encima del resto.

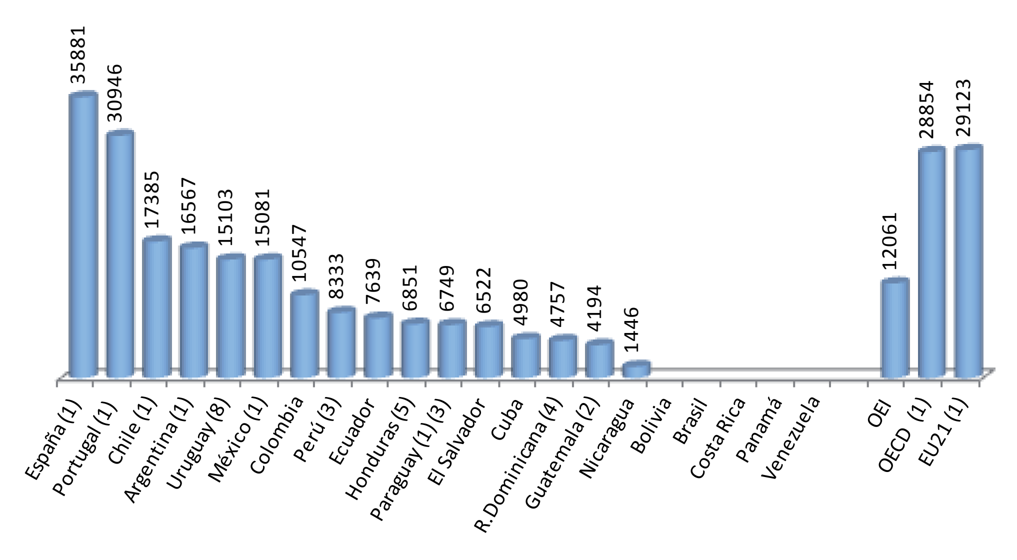
Las retribuciones del profesorado

Los salarios expresados en dólares equivalentes (paridad de poder adquisitivo, PPA) ofrecen diferencias muy notables dentro de Iberoamérica y entre los países de esa región comparados con la OCDE y la UE. La información alcanza a 16 países iberoamericanos.

Los salarios iniciales del profesorado en el promedio de la OEI representan el 45% de lo que cobran sus homólogos de la OCDE como promedio. Ahora bien, las diferencias en la región son mayores que las consignadas en los otros indicadores del profesorado. Los salarios que percibían un profesor español o portugués en 2011 al inicio de la docencia era superior a los promedios de la UE y la OCDE, y casi duplican los más elevados en Latinoamérica.

Gráfico 1.4.1.a. Salarios iniciales anuales del profesorado
Primaria (CINE 1)
2010 / 2011*



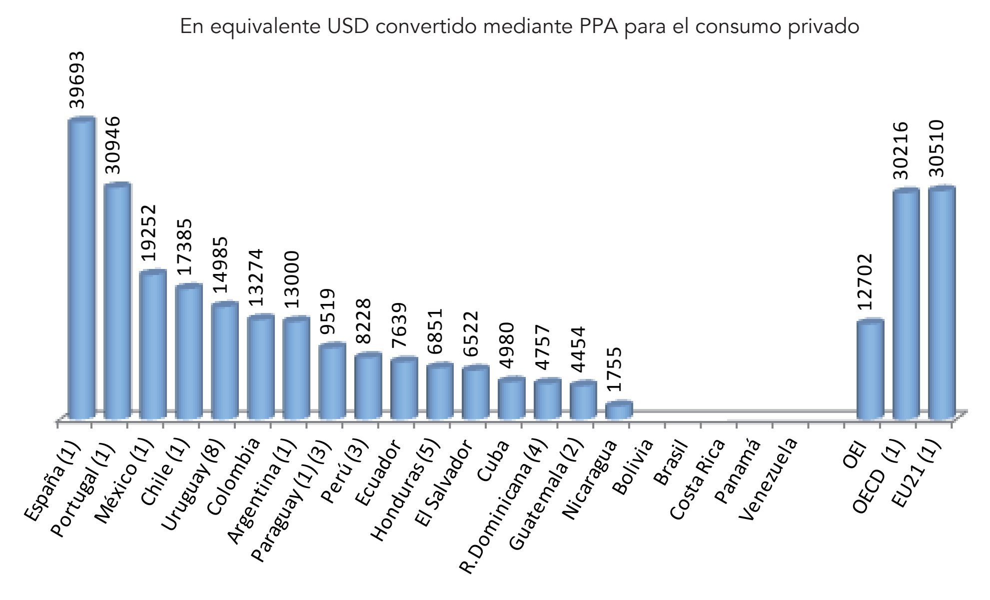


Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.
* El año de referencia en Argentina, Chile, España. México, Paraguay, Portugal, OECE y EU21 es 2011
** A fin de poder comparar los salarios iniciales del profesorado, se han convertido éstos a partir de los valores expresados en las monedas nacionales a dólares de Estados Unidos mediante el factor de conversión de paridad del poder adquisitivo (PPA), que indica la cantidad de unidades de una moneda nacional que se requieren para adquirir la misma cantidad de bienes y servicios en el mercado nacional que se podrían adquirir con dólares de los Estados Unidos en ese país. Las cifras resultantes han sido ofrecidas por los propios países salvo en los casos de Argentina, España, Portugal, OECE y EU21 (Education at a Glance 2013). En Honduras, Paraguay y Perú los valores informados en monedas del país se han transformado mediante el factor de conversión del Banco Mundial para los años respectivos

En realidad, si del promedio de Iberoamérica se descuentan los salarios en España y Portugal, el promedio del salario inicial latinoamericano resultante (de los 14 países de los que se dispone información) es inferior a los 10.000 dólares en educación primaria, cifra que equivale a la tercera parte de los promedios de la OCDE o la UE. Debe insistirse en que estas cifras se expresan en unidades de similar capacidad de poder adquisitivo en cada país. Es en este indicador sobre el profesorado en el que se produce, como se ha señalado, la mayor brecha entre Latinoamérica y los países más desarrollados.

Las diferencias dentro de la región y con OCDE y UE son similares si se consideran los salarios iniciales anuales del profesorado de educación secundaria inferior.

Gráfico 1.4.1.b. Salarios iniciales anuales del profesorado
Secundaria inferior (CINE 2)
2010 / 2011*



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.
* El año de referencia en Argentina, Chile, España, México, Paraguay y Portugal, OECE y EU21 es 2011.

La valoración de la experiencia docente

¿Cómo se valora en términos salariales la experiencia en la docencia? Los dos gráficos que siguen recogen el aumento de salario que obtiene un profesor de instituciones públicas después de 15 años de ejercicio de la docencia, el primero, o cuando alcanza el salario máximo, el segundo.

El promedio de la mejora salarial en la OEI después de 15 años de docencia fue, en 2010, en porcentaje sobre el salario inicial, del 31%, un valor ligeramente inferior al 32% que obtuvieron los profesores de la OCDE o de la UE.

Por encima de las medias internacionales se encontraban muy destacados en la región Ecuador, Colombia y Guatemala; en cifras más próximas a la media Honduras, Chile, El Salvador y México, y por debajo el resto de países (gráfico 1.4.1.c).



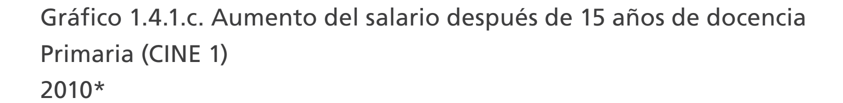
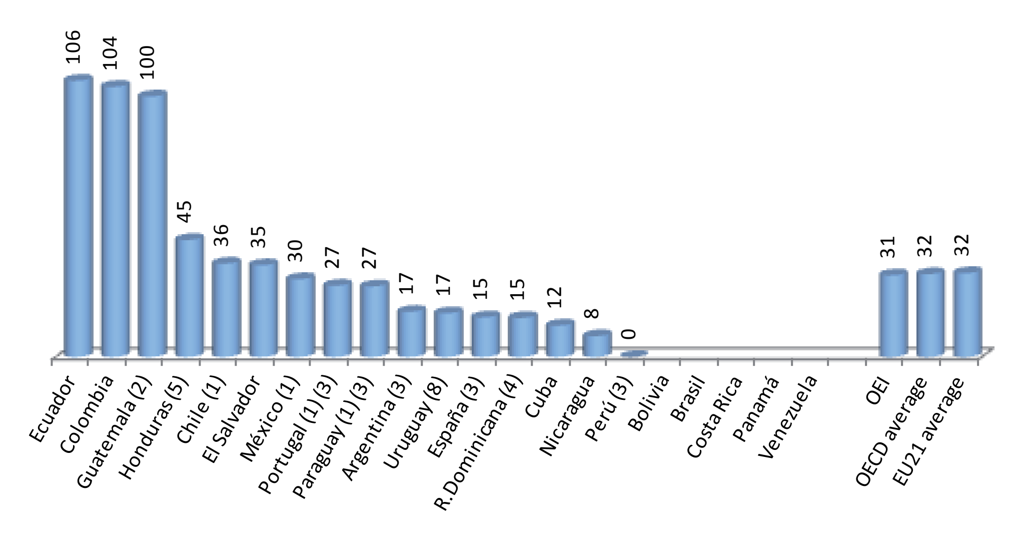


Gráfico 1.4.1.c. Aumento del salario después de 15 años de docencia
Primaria (CINE 1)
2010*



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.
* El año de referencia en Chile, México, Paraguay y Portugal es 2011.

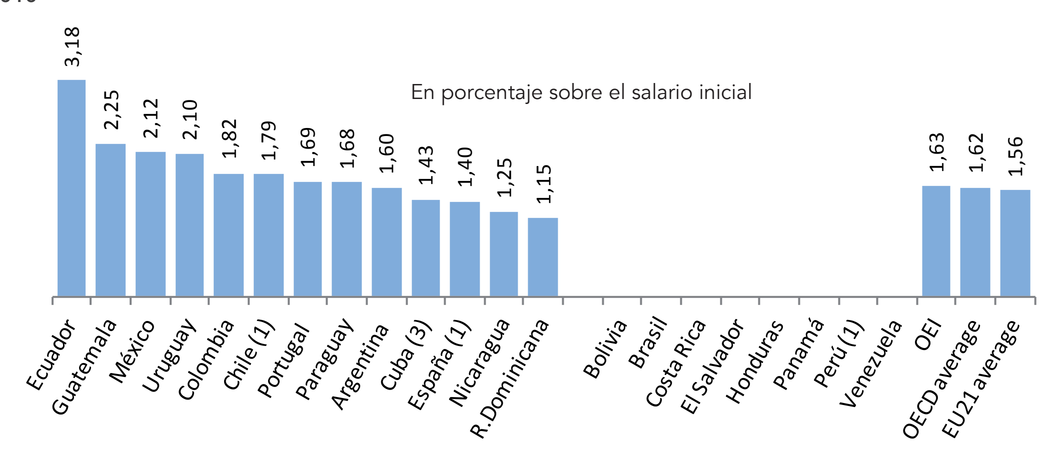
Tal como se observa en el gráfico precedente, la mejora salarial que supone la experiencia es, en el promedio de la OEI, similar a la que se produce en términos relativos en los países de la OCDE o la UE. Los porcentajes de aumento varían muy poco en la región cuando se consideran las otras etapas educativas.

¿Cuánto supone el salario máximo con respecto al inicial?

Algo similar a lo anterior surge cuando se analiza la mejora salarial desde el inicial hasta que se alcanza el salario máximo, en términos relativos, al descrito para los 15 años de antigüedad en el conjunto de la región (gráfico 1.4.2).

En la OEI, como promedio, un profesor que percibía en 2010 el salario máximo, estaba cobrando 1,63 veces el salario inicial, proporción muy parecida a la que se registró ese mismo año como promedio en la OCDE o en la UE. Muy por encima de esa media se situaron Ecuador, Guatemala, México y Uruguay, mientras que Colombia, Chile, Paraguay, Portugal y Argentina se situaron en torno a la media.

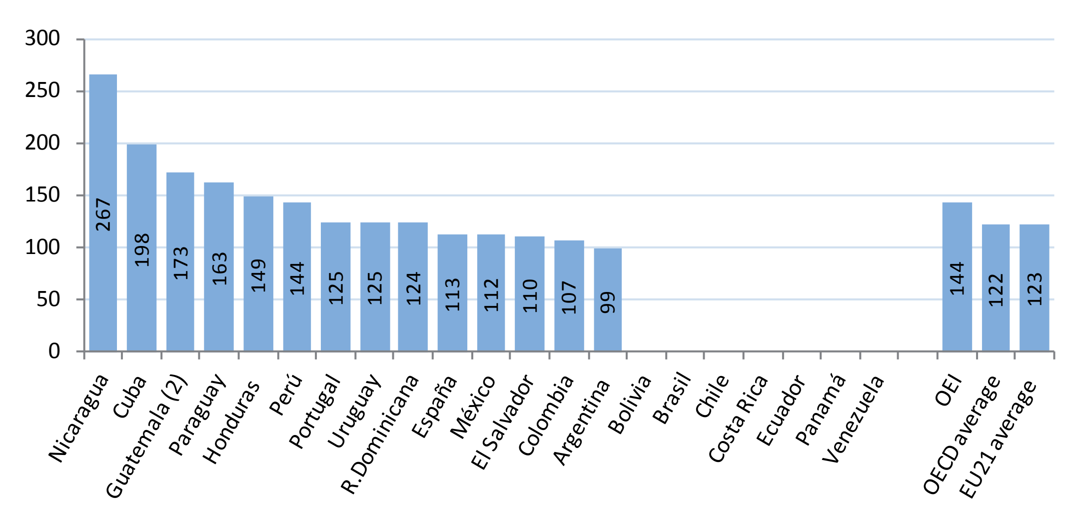
Gráfico 1.4.2. Relación entre el salario más elevado y el salario inicial
Secundaria inferior (CINE 2)
2010



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.2. Ver anexo capítulo 1.

En los profesores de educación primaria, sus salarios han mejorado entre 2000 y 2010 en la OEI un promedio de 44%, porcentaje superior al 22% de la OCDE y al 23% de la UE (gráfico 1.4.3.a). Sin embargo, también en esta evolución hay comportamientos diferentes entre los países de la región. Un profesor cuyo salario equivaliera a 100 en el año 2000, cobraba en 2010 entre 99 y 113 en Argentina, Colombia, El Salvador, México y España, una mejora inferior en términos relativos a la de la OCDE y la UE, y muy alejada del promedio de la OEI. Solo superaron dicho promedio Honduras, Paraguay, Guatemala, Cuba y Nicaragua, este último país de modo muy destacado.

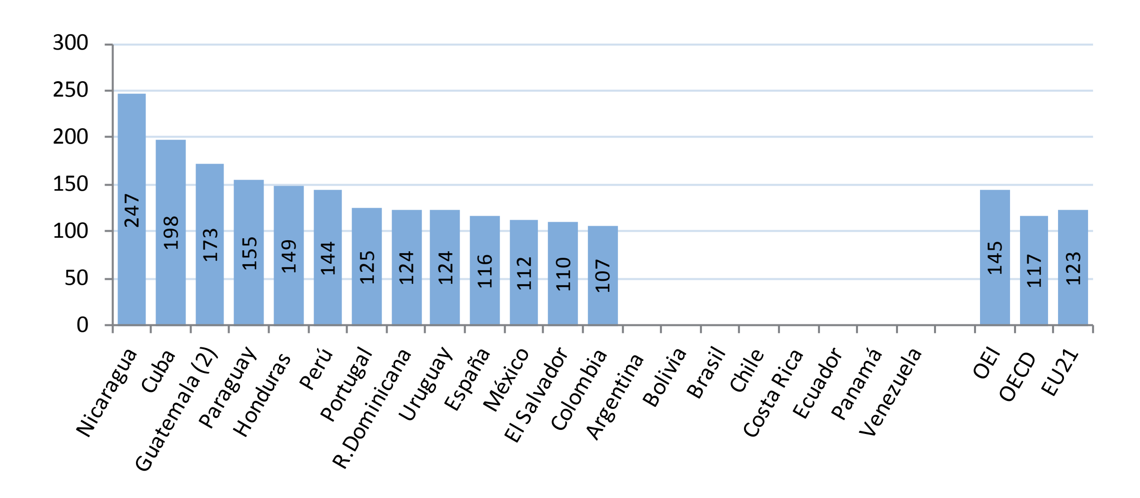
Gráfico 1.4.3.a. Tendencia de los salarios del profesorado
Primaria
2000 / 2010. Números índice (2000 = 100)



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.3. Ver anexo capítulo 1.

Las tendencias de los salarios del profesorado de educación secundaria inferior son prácticamente similares a las descritas en primaria, lo cual muestra que las políticas salariales aplicadas a las dos etapas son, en cada país, prácticamente las mismas.

Gráfico 1.4.3.b. Tendencia de los salarios del profesorado
Secundaria inferior
2000 / 2010. Números índice (2000 = 100)



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.3. Ver anexo capítulo 1.

1.5 El entorno socioeconómico y educativo de la profesión docente en Iberoamérica

¿En qué medida los niños y jóvenes de los países iberoamericanos se matriculan en los niveles educativos correspondientes a su edad? La información proporcionada por los países –y, en algunos casos, complementada con fuentes internacionales– muestra que solo en unos pocos países se ha conseguido matricular casi al total de los niños en los niveles educativos CINE 0, CINE 1 y CINE 2 que les corresponde según su edad.

Con excepción de Nicaragua, la primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2, respectivamente) son obligatorias para los países iberoamericanos considerados. En cuanto a la educación preescolar (CINE 0), es obligatoria en al menos un año de este nivel educativo en la mayor parte de los países, exceptuando Bolivia, Chile, Cuba, El Salvador, España y Portugal[1].

Solo Cuba, en el caso del nivel CINE 0, y España, para el nivel que comprende el CINE 0 y 2, han alcanzado la meta de matricular a casi todos los niños que idealmente deben cursar preescolar y secundaria inferior, respectivamente. En el caso del nivel primario (CINE 1), lo han conseguido

[1] Ver en anexo capítulo 1 las equivalencias entre los niveles educativos de los países de Iberoamérica y CINE 1997.

cuatro países: Argentina, Costa Rica, Cuba y México; aunque otros (Ecuador, España, Portugal y Panamá) tienen tasas de cobertura neta relativamente altas, superiores a 95% e inferiores a 99%.

En contraste, Guatemala, República Dominicana, Ecuador y Honduras muestran niveles de cobertura inferior o iguales a 50% en preescolar, y, similarmente, Panamá, Guatemala y Honduras en secundaria inferior, a pesar de que ambos niveles son obligatorios en dichos países (tabla 1.5.1).

Si alguno de los países decide ampliar rápidamente sus sistemas escolares para incorporar a más niños a las escuelas, sobre todo en los niveles obligatorios, tendrá que expandir su sistema de formación inicial o, en su defecto, habilitar otros profesionales o personas como docentes. Si no se asegura una formación inicial de calidad para los nuevos docentes, solo se trasladará la atención necesaria de este déficit a su etapa como docente en activo, a través de la formación continua, la cual puede no ser efectiva.

Tabla 1.5.1. Iberoamérica: tasa neta de cobertura

	TNC ≈ 100 a/	65%<TNC < 95%		50%<TNC ≤ 65%	TNC ≤ 50%
CINE 0	Cuba b/ España b/	Costa Rica* Argentina* Bolivia* b/ México Chile* b/	Paraguay Perú Portugal b/ Uruguay Venezuela*	Colombia Panamá* El Salvador b/ Nicaragua*	Guatemala R. Dominicana Ecuador Honduras Brasil
	TNC ≈ 100 a/	95% <TNC ≤ 99%		TNC ≤ 95%	
CINE 1	Argentina* Costa Rica* Cuba México	Ecuador España	Portugal Panamá*	Bolivia* Brasil Chile* El Salvador Guatemala Honduras Colombia	Venezuela* Nicaragua* Paraguay Perú Uruguay R. Dominicana
	TNC ≈ 100 a/	70% <TNC < 99%		50%<TNC ≤ 70%	TNC ≤ 50%
CINE 2	España	Argentina* c/ Bolivia* c/ Brasil Chile* c/ Colombia Portugal Venezuela* c/	Costa Rica* c/ Cuba c/ Ecuador México Perú c/ Uruguay	El Salvador República Dominicana c/ Paraguay Panamá*	Nicaragua* b/ c/ Panamá Guatemala Honduras

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica, y tabla de equivalencias entre los niveles educativos de los países de Iberoamérica y CINE 1997, niveles obligatorios, niveles que integran la educación básica y tasas netas de cobertura (anexo capítulo 1)
(*) Países que no validaron esta información en el formulario de datos de contexto.
a/ TNC ≥ 95%.
b/ Países en los que el nivel de CINE correspondiente no es obligatorio. En el caso de CINE 0 se considera a aquellos países que no cuentan siquiera con un año de CINE 0 obligatorio.
c/ Países donde la información de CINE 2 se refiere a CINE 2 y 3.

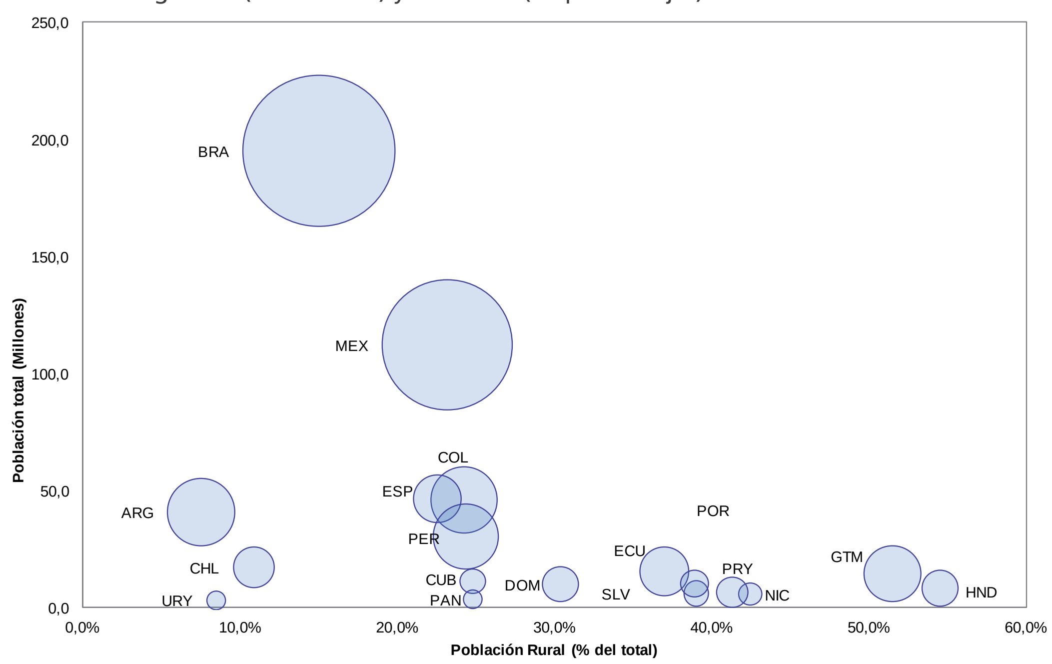


El volumen y la distribución espacial de la población influyen directamente en los costos que implican los servicios educativos públicos para todos los niños, sobre todo de los niveles obligatorios. Del mismo modo influyen en el tamaño de los sistemas de formación inicial y continua de los docentes, y en la necesidad de proveer modelos más eficientes de formación. A mayor volumen de niños en edades de acudir a la escuela, mayor será la cantidad de docentes requeridos para atenderlos y, por tanto, el sistema de formación será mayor.

Por otra parte, una mayor ruralidad de la población infantil y juvenil se traduce en mayores desafíos para orientar dicha formación de forma pertinente, pues los docentes que atenderán a esos niños tendrán a su cargo grupos pequeños de alumnos, en general compuestos por varios grados, en escuelas dispersas, no siempre con el equipamiento adecuado y en entornos de mayor vulnerabilidad social, diversidad cultural y étnica.

El gráfico 1.5.1 muestra información sobre los volúmenes de población total y de la población de edades para las que la escuela es obligatoria, junto con el tamaño relativo de la población rural de la región iberoamericana. Se despliegan discos cuya área es proporcional al tamaño de la población objetivo de la educación obligatoria de cada país, y cuyas primera y segunda coordenada del centro corresponden al porcentaje de la población rural y al tamaño de la población total, respectivamente. En general, puede notarse que la población infantil y juvenil que debe acudir a la escuela aumenta con el tamaño de la población y la ruralidad del país.

Gráfico 1.5.1. Iberoamérica: población total y población comprendida en el rango de edad de la educación obligatoria (en millones) y ruralidad (en porcentajes)



Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

Por fines descriptivos se distinguen cuatro agrupamientos de países. El primero, compuesto por los tres de menores porcentajes de población rural (menos de 11%), aunque con diferencias importantes en términos de población, pues las poblaciones de Chile y Argentina representan 5 y 12 veces la de Uruguay, de unos 3 millones.

Un segundo grupo, integrado por España, Colombia, Perú, Panamá, Cuba y República Dominicana, se identifica porque el porcentaje de población rural se ubica en un rango intermedio, entre 22% y 31%. Los primeros tres de estos países tienen volúmenes poblacionales semejantes (entre 30 y 47 millones), mientras que el número de pobladores del resto varía entre 4 y 11 millones.

El tercer grupo se conforma por siete países: Ecuador, Portugal, El Salvador, Paraguay, Nicaragua, Honduras y Guatemala, que se distinguen por tener los mayores porcentajes de población rural (entre 37% y 51%) y con poblaciones de menor tamaño que van de 6 a 16 millones.

El último grupo, compuesto por Brasil y México, tiene las mayores poblaciones, 195 y 112 millones respectivamente, y sus porcentajes de población rural son de 15% para el primero y de 23% para el segundo.

Esta agrupación de los países iberoamericanos permite distinguir con claridad que, a pesar de que algunos países tienen, a nivel agregado, tamaños de población pequeños, enfrentan dos retos importantes: uno de cobertura educativa y el otro de formación de profesores para las zonas rurales, como es el caso de Ecuador, Honduras, Guatemala y Nicaragua.

En el caso de Brasil y México estos retos son aun mayores, pues por un lado tienen una alta proporción de población en edad de educación obligatoria a la que tienen que atender y, por otro, deben brindar formación pertinente a cantidades importantes de profesores asignados a zonas rurales en un espacio territorial de mayor tamaño, donde la dispersión territorial quizá sea mayor.

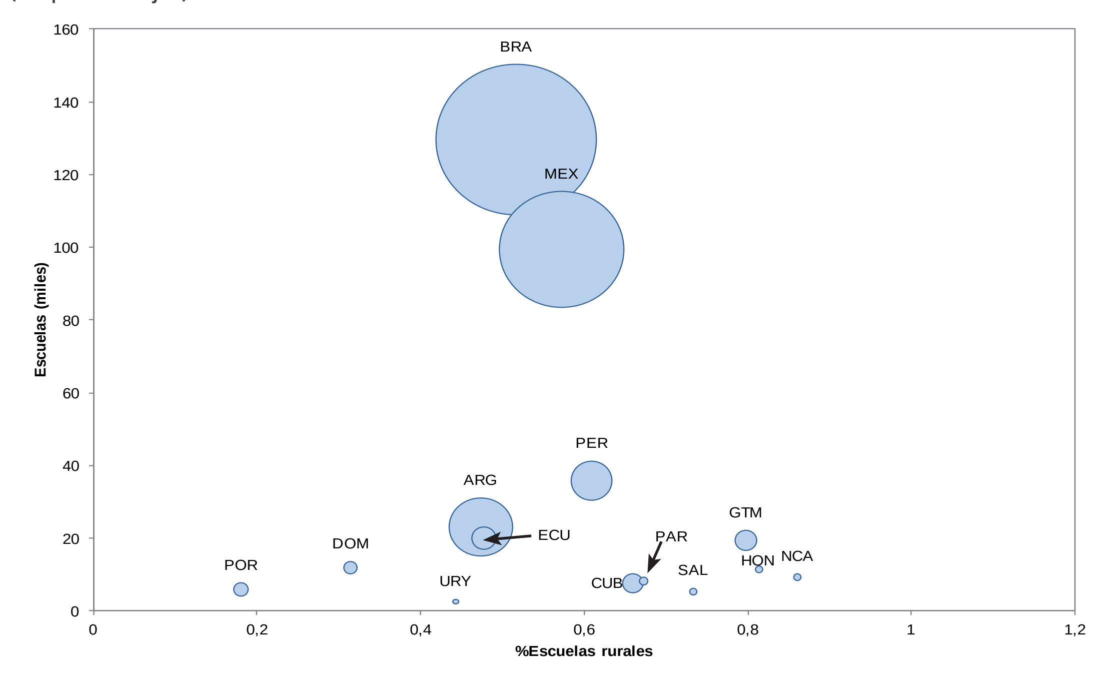
En 12 de 14 países, para los que se dispone de información, más del 44% de las escuelas primarias (CINE 1) están en áreas rurales. Los mayores porcentajes corresponden a El Salvador (73,3%), Guatemala (79,8%), Honduras (81,4%) y Nicaragua (86%). Brasil y México, con el mayor número de niños que atender en los niveles obligatorios, tienen más de la mitad de sus escuelas en las zonas rurales. Alrededor del 47% de las escuelas de Argentina y Ecuador están en esas zonas (gráfico 1.5.2).

En el gráfico 1.5.2, aparte de incluir el peso relativo de las escuelas rurales, en el eje horizontal, también se muestra el número absoluto de escuelas, en el eje vertical. Este número va de 3 mil escuelas en Uruguay a 130 mil para Brasil, seguido de cerca de 100 mil en México.



El total de docentes, representado proporcionalmente como el área de cada disco, constituye diferentes retos para instrumentar estrategias de formación docente en los países, que cubran todo el colectivo docente y, además, respondan a las necesidades diferenciadas de los profesores y los contextos que atienden. Por ejemplo, si esta es centrada en la escuela y situada, hay unos países mejor posicionados para su instrumentación a mediano plazo, mientras que otros lo harán en plazos más extensos.

Gráfico 1.5.2. Docentes, total de escuelas y escuelas rurales
Primaria (CINE 1)
(en porcentajes)

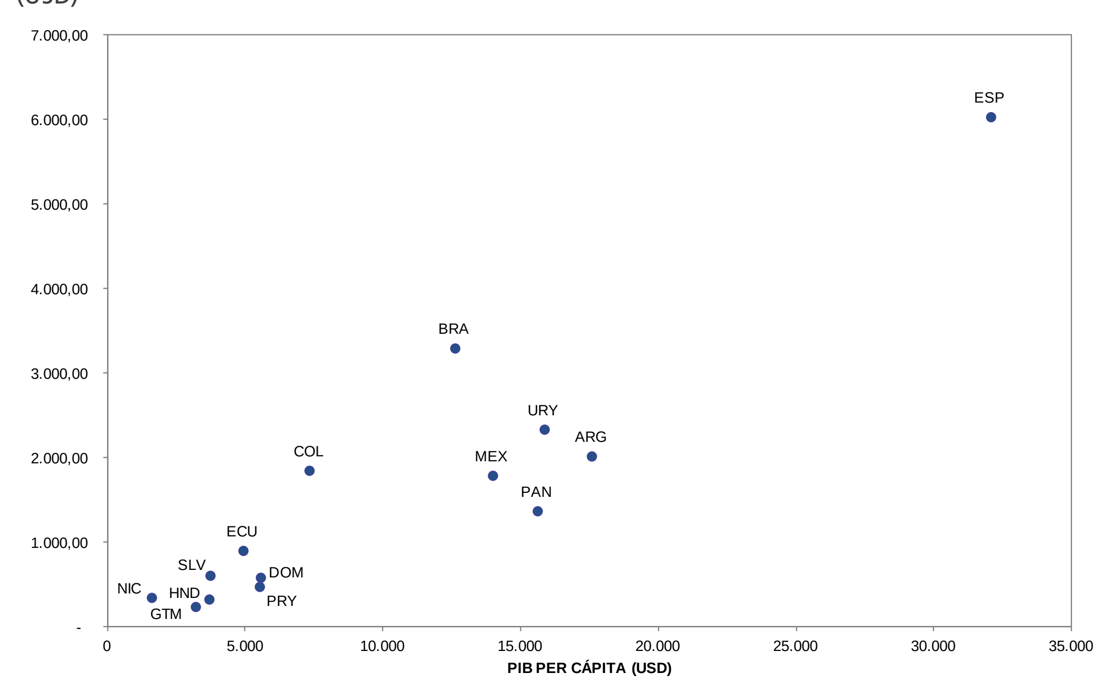


Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

La inversión social en educación pública y en acciones necesarias para su mejora, se encuentra limitada por la capacidad de generación de riqueza de cada país. A medida que aumenta el PIB per cápita, los gobiernos pueden dedicar mayores recursos a la educación, como ilustra el gráfico 1.5.3. Con la información disponible se aprecia que Nicaragua, Guatemala, Honduras, El Salvador, Ecuador, Paraguay y República Dominicana, cuya riqueza por habitante es de las menores, dedican los menores gastos públicos en educación por niño en Iberoamérica.

En contraste, España, con el PIB per cápita máximo en la región, dedica el mayor gasto público por niño. Destacan los casos de Colombia y Brasil que, de acuerdo a la información disponible, asignan un mayor gasto educativo de lo que dedican otros países de mayor ingreso per cápita, como México, Panamá, Argentina y Uruguay.

Gráfico 1.5.3. Iberoamérica: gasto público por población en edad de educación obligatoria y PIB per cápita
(USD)



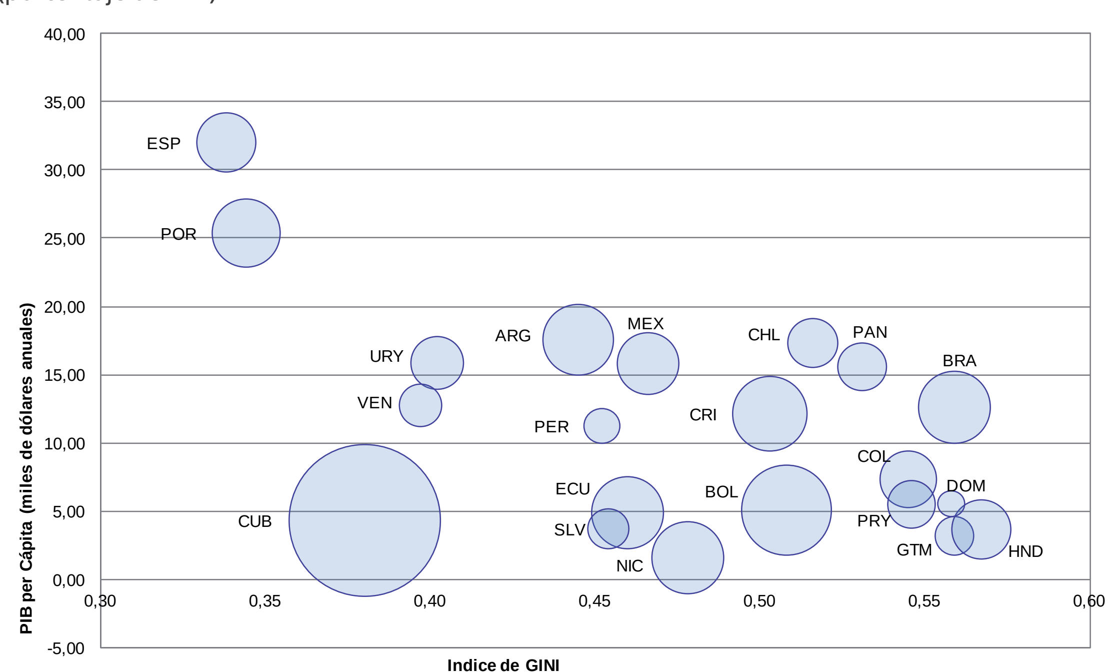
Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

Aparte de la riqueza que produce el país, otro aspecto importante que influye en el monto de la inversión pública en educación es el papel que se le concede a esta para reducir la desigualdad social y económica. El gráfico 1.5.4 integra variables de riqueza, desigualdad económica y gasto educativo en términos del PIB.

La desigualdad se representa por el índice de Gini del ingreso, que varía entre 0 y 1, donde 0 corresponde a una distribución igualitaria del ingreso y 1 a una situación donde toda la riqueza la concentra una persona. El índice es creciente con el nivel de desigualdad.

En este caso, el área de cada disco es proporcional al porcentaje del gasto educativo público del país en términos del PIB; las coordenadas primera y segunda del centro corresponden al índice de Gini y al PIB per cápita del país, respectivamente. El gráfico sugiere, como puede probarse al calcular el coeficiente de correlación, que a mayor desigualdad, menor riqueza. Esta relación se atempera si se excluye a España y Portugal, pero no se elimina. En relación a la desigualdad y el gasto educativo público relativo al PIB, los países exhiben una tendencia (débil) a reducir el porcentaje del gasto educativo en el PIB conforme aumenta la desigualdad. Esta asociación no es determinante y los gobiernos pueden romper esta tendencia, como es el caso de Bolivia que, a pesar de tener un índice de Gini de 0,51, es el segundo país que asigna un mayor gasto educativo en términos de su PIB.

Gráfico 1.5.4. Iberoamérica: PIB per cápita, índice de Gini y gasto público en educación (porcentaje del PIB)



Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

Pueden distinguirse cuatro grupos de países de acuerdo a las variables de riqueza y desigualdad. El primero de estos grupos, formado por España y Portugal, exhibe los mayores niveles de riqueza, 32 y 25 mil dólares per cápita, respectivamente; los menores niveles de desigualdad, alrededor de 0,34, y una inversión social en educación de 5% y 5,8% en términos del PIB.

El siguiente grupo, conformado por Cuba, Venezuela y Uruguay, muestra índices de Gini alrededor de 0,39, y su capacidad de generación de riqueza va de unos 4 mil dólares para Cuba a 16 mil en el caso de Uruguay. Destaca el caso de Cuba, el que mayor proporción del PIB invierte en educación, un 12,9%, en comparación con lo que dedican el resto de los países iberoamericanos.

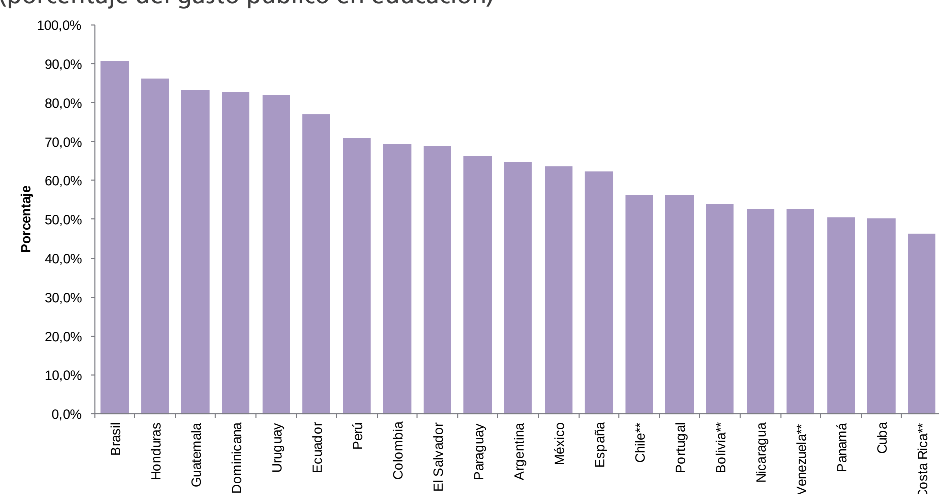
Un tercer grupo de países, integrado por Argentina, Perú, El Salvador, Ecuador, México y Nicaragua, muestra niveles de desigualdad entre 0,44 y 0.,48. Algunos de estos presentan una riqueza que está entre las menores de Iberoamérica (Nicaragua, El Salvador y Ecuador), mientras que otros presentan riqueza media (entre 11 mil dólares para Perú y 18 mil para Argentina). Con excepción de Perú (3%) y El Salvador (3,4%), la importancia que le conceden estos países a la educación en términos del PIB es superior a 5 pero menor a 6,1 puntos porcentuales.

Por último, los nueve países restantes –Costa Rica, Bolivia, Chile, Panamá, Colombia, Paraguay, República Dominicana, Guatemala y Brasil– tienen los mayores índices de Gini, entre 0,5 a 0,56. El valor de su PIB per cápita varía de 3 a 17 mil dólares en Guatemala y Chile, valores extremos

en este subgrupo. Con excepción de Guatemala y República Dominicana, que invierten 2,3% y 3,2% de su PIB en educación, el resto de los países dedica entre el 4,1% (Panamá) y el 7,6% (Bolivia) del PIB.

¿Cuál es el margen que tienen los países para la formación inicial de sus maestros? Como se describe en el capítulo 3 de este Informe, la mayoría de los países iberoamericanos forman a sus futuros docentes en instituciones de educación superior. En general, el gasto para este nivel educativo (CINE 5) será menor a medida que los países dediquen mayores proporciones de su gasto a los niveles obligatorios, mayoritariamente constituidos por los niveles CINE 0, 1 y 2. Como puede verse en el gráfico 1.5.5, con excepción de Costa Rica (46,4%), el resto de los países iberoamericanos invierte más de la mitad de su gasto público en educación en estos tres niveles. Destacan Brasil y Honduras, que dedican el 90,7% y el 86,2% del gasto público en ecuación a los niveles CINE 0, 1 y 2.

Gráfico 1.5.5. Iberoamérica: gasto en CINE 0, 1 y 2
(porcentaje del gasto público en educación)



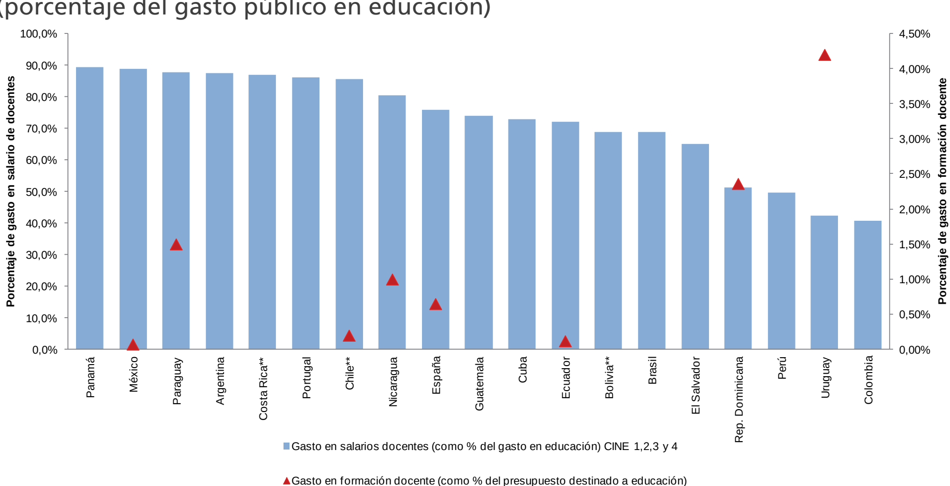
Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

Un estadístico más preciso de la rigidez que tienen los sistemas educativos para realizar innovaciones y, en general, asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, es el porcentaje que representa el total de salarios docentes en el gasto público en educación. A medida que ese gasto se acerque al 100%, menor será la capacidad del sistema educativo para reasignar inversión a innovaciones o programas, especialmente a la formación inicial y continua de los docentes.

En un extremo, con los mayores porcentajes de gasto educativo en salarios docentes destacan Panamá, con el valor máximo (89,3%), México (88,9%), Paraguay (87,6%), Argentina (87,4%) y Costa Rica (86,8%); y en el extremo opuesto se encuentran Perú (49,7%), Uruguay (42,4%) y Colombia (40,7%), como se aprecia en el gráfico 1.5.6.



Gráfico 1.5.6. Iberoamérica: gasto en salarios y formación de docentes (porcentaje del gasto público en educación)

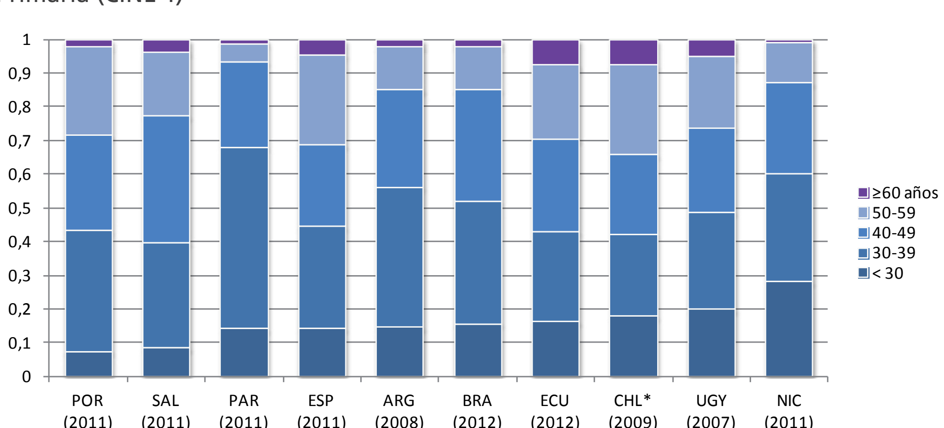


Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.

Es aparente, por los datos disponibles de ocho países, que la formación docente no es un tema prioritario para la asignación del gasto público en educación. Los montos se encuentran entre una o dos décimas de punto porcentual del total del gasto público nacional en educación (México, Chile y Ecuador) y 4,2% de este gasto para Uruguay. En una situación intermedia (de 0,7% a 2,4%) se encuentran España, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana.

La distribución de los docentes según edad aporta información valiosa para valorar los retos que enfrenta un país en materia de proyectar una formación diferenciada acorde con la experiencia (y eventualmente con la etapa formativa) de los docentes.

Gráfico 1.5.7. Distribución de edad de los docentes
Primaria (CINE 1)



Fuente: INEE (2013). Elaboración propia a partir de información del formulario de datos de contexto en países de Iberoamérica. Tabla 1.5.9. Ver anexo capítulo 1.
* Países que no validaron la información contenida en el cuestionario de datos de contexto.

Países con sistemas educativos maduros, cuya expansión masiva en los niveles obligatorios no es reciente, como por ejemplo España y Chile, tenderán a tener una mayor proporción de docentes con edades próximas al retiro, en contraste con países como Nicaragua, Brasil y Argentina, con una proporción de más del 50% de docentes menores de 40 años (gráfico 1.5.7). En términos de perfeccionamiento docente, los profesores próximos al retiro ya no presionan al sistema por formación; sin embargo, en última instancia, su salida provoca una demanda de docentes jóvenes para reemplazarlos, los cuales sí son potenciales sujetos de formación continua. Estos docentes de reemplazo, junto con los nuevos docentes necesarios para expandir la cobertura a poblaciones antes excluidas de la educación, constituyen la porción de los docentes más jóvenes que serán usuarios de formación continua durante la mayor parte de su vida laboral. Los sistemas de formación pueden seleccionar mentores o formadores de docentes entre los profesores más experimentados y que cuentan aún con varios años de servicio, como pueden ser aquellos de entre 40 y 49 años.





Capítulo 2

Seguimiento de las Metas 2021: la situación de la formación inicial y de la mejora continua de la docencia en los países de la región*

2.1 El desafío de la comparabilidad midiendo la diversidad

La tarea

Hoy el desafío es dar continuidad al monitoreo de las Metas Educativas 2021. Esto supone encontrar los caminos más adecuados para representar la realidad, en cada una de las dimensiones acordadas en el proyecto y para cada uno de los países.

La hoja de ruta es clara. El capítulo 4 del documento final de las *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* representa tanto la intención como el rumbo[1].

Ahora bien, para dar cumplimiento a ese mandato se necesitan fuentes de información confiables, replicables y comparables. Y en este sentido, todavía hay mucho camino que recorrer.

¡Y no está mal, está bien!

Era necesario proponerse lo deseable, y entre lo deseable, lo urgente. Esto, con independencia de la pendiente que impusiera el camino. Si la información que se precisa no existe, es bueno

---

* El Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay coordinó la elaboración del Capítulo 2, a través del Área de Ivestigación y Estadística (AIE) de su Dirección de Educación. El equipo de AIE estuvo formado por su coordinador, Mag. Gabriel Errandonea Lennon, así como los integrantes del AIE: Los asistentes técnicos Lic. Gabriel Gómez (estadística) y Lic. Leandro Pereira (investigación); los asistentes de la coordinación Lic. Daniel Zoppis y Lic. Carla Orós; y, los pasantes del Departamento de Sociología de la Universidad de la República Sra. Nathalia Ascue y Sr. Felipe Maestro.

[1] Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. 2010, pp. 144-160.

convocarnos a elaborarla, aunque el tiempo nos imprima desafíos y nos ponga a prueba en cada paso. Es que, al hacerlo, ya empezamos a cumplir una de las metas que, si bien es la última, no por ello es menos importante.

El proyecto debía priorizar los objetivos educativos del empeño, ya que señalan el destino. Pero hablando de andar y de hacerlo juntos, el primer paso es encontrarse, entenderse, acordar los instrumentos y las técnicas y, sobre todo, ayudarse a crecer y a fortalecerse. Eso le otorga a esa última meta una gran importancia.

En el marco del presente informe, que representa un esfuerzo coordinado entre técnicos de diferentes países e instituciones[2], orientado a la generación de información complementaria sobre la formación docente en Iberoamérica, había que contar con un espacio para establecer dónde estamos y qué estamos haciendo para dar ese primer paso.

En los siguientes capítulos se examinará con detalle la situación actual de la formación inicial docente y también de la formación continua de quienes la ejercen. Asimismo, se valorará la forma y los modelos con los cuales se los evalúa y se podrá reflexionar sobre la dignificación de la profesión docente y la valoración social del profesorado en términos de los resultados educativos.

Es necesario aportar elementos que permitan vincular dicho mapa al esfuerzo de medición y monitoreo que nos ha demandado la Meta General Decimoprimera del proyecto Metas Educativas 2021[3], ya que es sustantivo para contextualizar la información que aquí se brinda.

El punto de partida

Con el objeto de arribar a un producto que permita la elaboración de indicadores específicos para el seguimiento de las metas, y contribuya al conocimiento de la situación general de la formación docente en los países involucrados por el proyecto, se realizó una caracterización básica de la información disponible, se la clasificó y se analizó su comparabilidad.[4]

Esta revisión detectó la existencia de una gran diversidad de situaciones:

- La información disponible difiere varios años en su antigüedad.

[2] INEE de México, AIE del MEC de Uruguay, Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME) de la OEI, etcétera.

[3] Meta General Decimoprimera: Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021, ibíd., p. 160.

[4] Este mapa es complementario, pero diferente, del mapa de las trayectorias formativas brindado en los capítulos siguientes. En primer lugar, refleja el estado de información disponible previamente; pero además supone esfuerzos de indagación diferentes para brindar la información que los realizados para la confección de los capítulos siguientes. Indagación para la cual el Consejo Rector acordó un formulario de relevamiento de información que fue respondido por los países. En cambio, para este esfuerzo se relevó la información disponible previamente y en el formato original. La comparación entre ambos momentos representa una de las riquezas de este informe.



- Los indicadores sobre títulos y formación docente en cada país reflejan realidades educativas diversas y objetivos de información diferentes, razón por la cual no son directamente comparables.
- Cada país cuenta con más de un título habilitante para el ejercicio de la docencia en primaria y secundaria, y este mapa requiere de la intervención de los propios técnicos nacionales para su adecuada traducción a las clasificaciones internacionales.

Estas diferencias representan dificultades añadidas, en términos de la comparación y la agregación de la información que se pretende, y obliga a establecer parámetros de clasificación y comparación internacional que ordenen y reduzcan la complejidad.

A continuación se presenta un breve mapa de la complejidad que resulta de la diversidad de situaciones existentes al momento de poner en sintonía los esfuerzos de información de nuestros países.

La formación inicial docente

La acreditación inicial de la formación de los docentes de primaria y secundaria es provista por diferentes tipos de instituciones educativas en cada país. Estas "incluyen las escuelas normales, los centros de capacitación y las universidades pedagógicas o nacionales"[5]. Además, exigen diferentes niveles educativos para el ingreso y difieren en los contenidos y duración. Y más importante aun: no todas han incorporado la formación pedagógica al currículo.

Para comprender la diversidad de modalidades de titulaciones es interesante destacar que existen diferentes modelos de clasificación. A modo de ejemplo, el documento *Construcción de la formación docente en América Latina: tendencias, temas y debates*[6] agrupa los países teniendo en cuenta la diversidad de instituciones de acreditación docente (universidades, institutos superiores y educación media). En la gran mayoría de los casos, las instituciones formadoras son universidades e institutos superiores, siendo la educación media una modalidad marginal –al menos formalmente– en el contexto latinoamericano.

De todas formas, en términos de las fuentes de información y la posibilidad de elaborar indicadores con ellas, se debe contemplar la multiplicidad de titulaciones desde un formato común, para lograr condiciones de sustentabilidad y comparabilidad de los instrumentos.

Hoy se cuenta con protocolos de construcción del dato exclusivamente para aquellos indicadores que los países ya vienen reportando a los organismos internacionales. La diversidad de situaciones y la carencia de información que permita valorar la cobertura real de cada titulación, representan otro obstáculo.[7]

5 IESME-OEI, 2011, p. 221.
6 Grupo de trabajo sobre la profesionalización docente en América Latina (PREAL), 2004, Santiago de Chile.
7 Por ejemplo, una importante cantidad de países publican datos de titulaciones diferentes, con una cobertura muy variable. El no tener información sobre el volumen absoluto de docentes involucrados en cada caso torna muy difícil definir, y sobre todo comparar, el estado de situación.



Entre las diferencias más importantes, destacan los años para los cuales cada país dispone de información. Si bien la mayoría de los países cuenta con datos de 2007 a 2009, algunos se remontan a 2002, como ocurre con Ecuador, o a 2003 y 2004, como en los casos de Honduras y Argentina[8]. Solo Colombia, Bolivia, El Salvador y Costa Rica presentan fuentes de información de 2011.

Otro aspecto importante es la inclusión o exclusión de la formación pedagógica en los currículos. Brasil, Uruguay, España y Ecuador informan que la formación pedagógica está incorporada de forma obligatoria al currículo de sus carreras docentes, pero en los demás países iberoamericanos integrados en el proyecto existen trayectorias de formación docente en las cuales la formación pedagógica puede ser optativa, ya sea como especialización o programa específico y complementario.

Una de las dimensiones centrales de la Meta General Octava, además de relevar los títulos expedidos por los países y la acreditación de la calidad de la formación, es dimensionar el nivel de dicha formación. Una formación terciaria de salida laboral fuertemente orientada al ejercicio profesional de la docencia en un espacio formativo específico puede suponer limitaciones de mayor envergadura al momento de adaptar los contenidos y estrategias pedagógicas, sobre todo si se las compara con los que debe enfrentar una formación muy orientada al conocimiento en profundidad de las disciplinas y de la investigación social aplicada al fenómeno pedagógico en general y/o a los contenidos disciplinares en particular. Básicamente, puede acordarse que esta es la frontera más significativa entre una formación de nivel CINE 5A y una formación de nivel CINE 5B o inferior.

La Meta Específica 20, como medio para el fortalecimiento de la profesión docente, se propone como punto de partida incrementar la proporción de docentes de primaria que cuentan con títulos de formación especializada en docencia de nivel terciario o superior (nivel CINE 5B o superior) e incrementar la proporción de docentes de secundaria que cuentan con títulos de nivel universitario con formación pedagógica (nivel CINE 5A o superior).

La información disponible sobre la formación docente especializada de nivel terciario o superior entre el profesorado de educación primaria, también adolece de las carencias ya señaladas. Pero, además, no se ha encontrado en la web información de varios países (por ejemplo Bolivia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Perú).

Finalmente, el proyecto Metas Educativas 2021 complementa el objetivo plasmado en la Meta General Octava de fortalecer la profesión docente, declarando la necesidad de mejorar la formación permanente de los profesores.

Es claro que el incremento de la cantidad de titulados, la generalización de títulos con acreditación oficial de la calidad de la formación recibida y el nivel educativo superior de estas for-

[8] Dato correspondiente al Censo 2004.



maciones, plasmados como objetivos en la Meta Específica 20, robustecen la formación inicial, y con ella el nivel profesional con que los docentes inician sus carreras. Pero es igualmente importante asistir al docente en el ejercicio de la profesión.

La actividad pedagógica, por su propia condición portadora del conocimiento social acumulado –pero también por los permanentes avances en materia de metodologías pedagógicas– exige de los profesionales una actividad de formación y actualización profesional continua. De manera añadida, la sociedad de la información propone, entre sus múltiples desafíos, el de brindar los medios para que los profesionales acompañen los cambios e incorporen los nuevos conocimientos, renovando y revitalizando contenidos, estrategias pedagógicas y medios didácticos.

Por ello, hoy el docente no debe dejar de ser estudiante, y esta es una condición para la sustentabilidad de la calidad educativa.[9]

En los últimos años, la importancia de la formación continua ha crecido en todos los países, pero casi no hay información en la web que permita relevar este indicador.

Con base en el informe *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica,* de la OEI, se pueden establecer dos categorías para la clasificación de la información: el tipo de formación y el nivel de la formación ofertada a docentes en ejercicio. [10]

Siguiendo estos criterios, se pueden agrupar los países según la siguiente tipología:

- Cursos de formación, orientación y/o acompañamiento para no titulados en ejercicio de la docencia.
- Ofertas de formación continua y de actualización profesional para titulados.
- Cursos de especialización, maestría o doctorado.

Entre los primeros, es posible encontrar información sobre Bolivia, Ecuador y Costa Rica. En el caso de Bolivia se cuenta con más información, que permite saber que los profesores que no cuentan con título docente sí cuentan con asesoría pedagógica y apoyo para fortalecer su desempeño.

En términos de la formación continua orientada a titulados, existe información sobre Argentina, Costa Rica, Ecuador, España, México, Paraguay, Portugal y Uruguay. En la mayoría de estos países los docentes cuentan con una oferta variada de cursos para atender sus intereses personales y las necesidades del servicio, brindados por instituciones de educación superior.

[9] UNESCO, 2007.
[10] OEI, 2004.

Finalmente, es posible obtener información sobre la existencia de ofertas de posgrado y especialización (diplomas, especializaciones, maestrías y doctorados) en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, México, Paraguay, Portugal y Uruguay.[11]

Pero en todos los casos es difícil obtener información que permita su articulación, comparación y seguimiento. En primer lugar, porque los informes internacionales no han podido aún superar el anclaje local en muchas de las descripciones relevadas. Pero, además, porque en la mayoría de los casos se trata de información recabada mediante censos que no se han replicado, refieren a años diferentes y no hay garantías de contar con datos que permitan hacer comparaciones en el futuro.

Ante esta realidad, surge como necesaria y urgente la elaboración de un instrumento que releve la información necesaria de manera periódica. Es evidente que esta estrategia no permitirá superar las dificultades inherentes a la antigüedad de la información; también es posible que al principio dicho instrumento resulte poco sensible, justamente porque los datos tenderían a no variar de un año al siguiente. Pero es un paso fundamental, ya que instala la necesidad de información y lo hace desde las prioridades nacionales en materia de política educativa. Y este es el camino más certero y corto hacia la generación de sistemas de información.

2.2 Los indicadores 29, 30 y 31 de las Metas 2021

El objetivo de fortalecer la formación docente requiere de por lo menos dos esfuerzos complementarios: mejorar la formación inicial del profesorado (Meta Específica 21) y generalizar la práctica de la formación continua, en el marco del desarrollo de la carrera profesional de los docentes (Meta Específica 22).

Para medir el avance hacia estos objetivos, el proyecto Metas Educativas 2021 propone tres indicadores:

- Indicador 29. Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
- Indicador 30. Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
- Indicador 31. Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa.

[11] Sin embargo, no fue posible obtener información sobre otros países, como es el caso de Nicaragua.



Con el sentido de contar con dimensiones medibles, estos indicadores requieren de más especificación; por lo menos en los casos de los indicadores 30 y 31. Además, es necesario presentarlos formalizados, de manera que puedan ser consultados y replicados en el futuro.

El indicador 30 refiere a la formación especializada del personal docente en dos espacios de ejercicio profesional diferentes: primaria y secundaria. Además, propone medir niveles de formación inicial docente diferentes en cada caso: formación por lo menos de nivel terciario para quienes ejercen la docencia en primaria y formación de nivel universitario para quienes la ejercen en secundaria. De manera que el indicador 30, es en realidad, dos indicadores en uno.

Ocurre algo similar con el indicador 31, que busca atender aspectos que califican el desarrollo de la carrera profesional del docente, proponiéndose observar no solo a los docentes sino también a los establecimientos. A su vez, el objeto de la observación no es únicamente la formación continua, sino también la innovación educativa. Este planteo bien podría conducir a la medición de cuatro indicadores, resultantes de la combinación de las dimensiones de interés con las diferentes unidades de análisis propuestas. Sin embargo, es posible suponer que la formación continua es más relevante en términos de la cantidad de docentes, mientras que la práctica y la innovación educativa lo son en función de los establecimientos en que ocurre. Así, la complejidad puede reducirse a solo dos indicadores, pero no sería posible reducirla simplemente a uno.

El ejercicio de crear y formalizar indicadores no solo es importante en términos de conocer y monitorear la formación docente, que nos ocupa en esta entrega de *Miradas 2013,* sino que también lo es como forma de previsualizar el desafío mayor de dar seguimiento a la totalidad de los indicadores. Y estas decisiones ejemplifican la forma en que se operará, en todas las situaciones análogas.

Definición y formalización

La formalización que se detalla a continuación[12] refiere a los indicadores 29, 30 y 31, relativos a la formación docente, que comprenden la Meta General Octava: Mejorar la profesión docente de primaria y de secundaria. El objetivo es contar con un instrumento operativo y estandarizado que puedan calcular todos los países para cada uno de los tres indicadores y que resulte sustentable.

El indicador 29 no ha requerido un mayor nivel de operatividad, pero como se verá, los indicadores 30 y 31 fueron desagregados en dos indicadores cada uno, como estrategia específica de medición.

[12] Para la formalización de los indicadores se han seguido los protocolos UNESCO. Ver, por ejemplo, Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas, del Instituto de Estadística de UNESCO, 2009.

Indicador 29	Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

Definición

Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad que enseñan en educación primaria y secundaria (niveles CINE 1, 2 y 3), independientemente del nivel educativo (nivel CINE) de dicha formación.

Propósito

Este indicador pretende brindar información que permita monitorear el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta General Octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria (Meta Específica 20), midiendo la proporción de titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

Especificaciones

La letra del proyecto Metas 2021 propone, a nivel de la Meta General Octava, el fortalecimiento de la profesión, y a nivel de la Meta Específica 20, el mejoramiento de la formación inicial del profesorado. En ambos niveles puede entenderse que se apunta a valorar la calidad de la formación teniendo como referencia a los docentes. Sin embargo, el indicador 29 hace referencia a los títulos y no a los titulados.

Paralelamente, el relevamiento de la condición de acreditación de los títulos brinda muy poca información sobre la evolución de la condición de fortalecimiento de la profesión docente en términos del mejoramiento de la calidad de dicha formación al nivel del profesorado, ya que no permite conocer el grado de generalización de dichas mejoras, que bien pueden tener un alcance masivo o muy restringido.

Debido a la situación anterior, y para comenzar a dimensionar la evolución de la condición de fortalecimiento de la profesión docente, ha parecido más pertinente y con mayor sensibilidad al monitoreo el relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos de calidad, de acuerdo a los estándares de cada país, en relación a quienes no poseen dicha titulación.

Finalmente, en la medida en que no todos los países cuentan con carreras con acreditación internacional en su calidad, el Consejo Rector ha entendido que será equivalente la habilitación y el reconocimiento de instituciones oficiales.[13]

[13] Acuerdo alcanzado en la II Reunión del Consejo Rector del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas (IESME) celebrada en la Ciudad de México el 7 de octubre de 2011.



Método de cálculo

a.	**Nombre operacional del indicador 29:** Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación
b.	**Formalización:** Proporción de todos los docentes (D) que dictan clase en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 o 3: C1,2v3), de los docentes (D) que dictan clase en educación primaria y secundaria (C1,2 v3) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (AO) en el año escolar t, multiplicado por 100.
c.	Fórmula: $PDAO_{C1,2\vee 3}^{t} = \frac{DAO_{C1,2\vee 3}^{t}}{D_{C1,2\vee 3}^{t}} * 100$
d.	**Donde:** $PDAO_{C1,2\vee 3}^{t}$ = Porcentaje de docentes (*PD*) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (*AO*) en educación primaria y secundaria (*C1,2v3*), en el año escolar *t*. $DAO_{C1,2\vee 3}^{t}$ = Cantidad de docentes (*D*) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (*AO*) en educación primaria y secundaria (*C1,2v3*), en el año escolar *t*. $D_{C1,2\vee 3}^{t}$ = Cantidad de docentes en educación primaria y secundaria (*C1,2v3*), en el año escolar *t*.

Datos requeridos

Cantidad total de docentes y cantidad de docentes con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial en educación primaria y secundaria, en el año escolar *t*.

Fuentes de datos

Datos administrativos.

Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará por nivel educativo (CINE 1, 2 y 3) en el que imparten clase los docentes.

Interpretación

Se han fijado como metas las mismas que las previstas en el proyecto: que en 2015 entre el 20% y el 50% de los docentes cuenten con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial de su calidad, y que en 2021 lo tenga entre el 50% y el 100%. Así, toda diferencia con la meta prevista[14] será interpretada como un déficit estructural a superar; y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Observaciones

Este indicador no refleja la dimensión propuesta[15] en el proyecto, en la medida en que se ha cambiado la unidad de análisis, de los títulos ofertados a los títulos adquiridos; es decir, de los programas de formación a los docentes efectivamente formados.

Por ello se trata de un indicador provisional, que deberá ser debatido y validado por los países en el seno del Consejo Rector.

[14] *Mirada sobre la educación en Iberoamérica 2011*, op. cit., p. 22.

[15] La dimensión señalada, en el marco de la Meta General Octava de fortalecimiento de la profesión docente, hace referencia al mejoramiento de la formación inicial del profesorado (Meta Específica 20).

Indicador 30	Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia, superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE > 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
Indicador 30A	Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.

Definición

Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5) con acreditación oficial de su calidad.

Propósito

El indicador 30A pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta General Octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria (Meta Específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia de nivel terciario (CINE 5B, 5A o 6).

Especificaciones

A diferencia del indicador anterior, el indicador 30A se propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario.

Por definición, los títulos universitarios forman parte de los terciarios, de manera que se contabilizarán de forma indiferenciada (CINE 5B o superior).

Método de cálculo

a.	**Nombre operacional del indicador 30A:** Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
b.	**Formalización:** Proporción de todos los docentes (D) que dictan clase en educación primaria (CINE 1: C1), de los docentes (D) que dictan clase en educación primaria (C1) y tienen un título inicial de formación pedagógica de nivel terciario o superior (CINE 5B, 5A o 6: ≥C5) con acreditación oficial (AO) en el año escolar *t*, multiplicado por 100.
c.	Fórmula: $PDC1^{t}_{AO\geq C5} = \frac{DC1^{t}_{AO\geq C5}}{DC1^{t}} * 100$
d.	Donde: $PDC1^{t}_{AO\geq C5}$ = Porcentaje de docentes (PD) en CINE 1 (C1) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel terciario (≥C5), en el año escolar *t*. $DC1^{t}_{AO\geq C5}$ = Cantidad de docentes (D) en CINE 1 (C1) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel terciario (≥C5), en el año escolar *t*. $DC1^{t}$ = Total de docentes en CINE 1 (DC1) en el año escolar *t*.



Datos requeridos

Total de docentes en CINE 1 y cantidad de docentes en educación primaria (CINE 1) con formación pedagógica en un título con acreditación oficial de nivel terciario (CINE 5B o superior).

Fuentes de datos

Datos administrativos.

Desagregación de los datos

Este indicador no se desagregará.

Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 entre el 40% y el 80% de los docentes de educación primaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel terciario con acreditación oficial de su calidad, y que en 2021 lo tenga entre el 70% y el 100%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el 30B, permitirá dar cuenta del indicador 30, tal cual fue formulado en el proyecto.

Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.

Definición

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.

Propósito

El indicador 30B pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta General Octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación secundaria (Meta Específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de secundaria con formación especializada en docencia de nivel universitario (CINE 5A o 6).

Especificaciones

Como el indicador 30A, el 30B se propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario.

Pero en este caso se considerarán solamente los docentes de educación secundaria (CINE 2 y 3) que cuentan con título universitario; de esta forma, se contabilizarán solo los docentes titulados en nivel CINE 5A o 6.

Método de cálculo

a. **Nombre operacional del indicador 30B:**
Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.

b. **Formalización:**
Proporción de todos los docentes (D) que dictan clase en educación secundaria (CINE 2 y 3: C2v3), de los docentes (D) que dictan clase en educación secundaria (C2v3) y tienen un título inicial de formación pedagógica de nivel universitario (CINE 5A o 6: C5A+6) con acreditación oficial (AO) en el año escolar *t*, multiplicado por 100.

c. Fórmula: $PDC2v3^{t}_{AO(C5A+B)} = \frac{DC2v3^{t}_{AO(C5A+B)}}{DC2v3^{t}} * 100$

d. Donde:

$PDC2v3^{t}_{AO(C5A+B)}$ = Porcentaje de docentes (PD) en educación secundaria (C2v3) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel universitario (C5A+6), en el año escolar *t*.

$DC2v3^{t}_{AO(C5A+B)}$ = Cantidad de docentes (PD) en educación secundaria (C2v3) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel universitario (C5A+6), en el año escolar *t*.

$DC2v3^{t}$ = Total de docentes en educación secundaria (C2v3), en el año escolar *t*.

Datos requeridos

Total de docentes en educación secundaria y cantidad de docentes en educación secundaria con formación pedagógica completa en un título de nivel universitario, con acreditación oficial de su calidad.

Fuentes de datos

Datos administrativos.

Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los niveles educativos CINE 2 y 3.

Interpretación

Se ha fijado como meta que en el año 2015 entre el 40% y el 80% de los docentes de educación secundaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel universitario con acreditación oficial de su calidad, y que en 2021 lo tenga entre el 70% y el 100%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el 30A, permitirá dar cuenta del indicador 30, tal cual fue formulado en el proyecto.



Indicador 31	Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa.
Indicador 31A	Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.

Definición

Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.

Propósito

El indicador 31A pretende, como los 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta General Octava); en este caso, mediante el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta Específica 21), midiendo el porcentaje de docentes de primaria y secundaria (CINE 2 y 3) que participan en programas de formación continua.

Especificaciones

El indicador 31A se propone relevar una parte del indicador 31 del proyecto Metas Educativas 2021, ya que dicho indicador refiere a dos aspectos diferentes, para dos unidades de análisis distintas, de manera simultánea: la formación continua y la innovación educativa, para las escuelas y para los docentes.

A los fines prácticos, es necesario determinar el espíritu de lo que se quiere medir en el marco de la meta general y de la meta específica correspondientes. Se ha supuesto que el fenómeno de la formación continua refiere a los docentes, mientras que la innovación educativa a las escuelas (aunque, naturalmente, este último supuesto es algo más arriesgado que el primero).

Por ello, en este caso, el indicador se referirá solamente a la formación continua de los docentes, dejando la medición de la innovación educativa en las escuelas para el indicador 31B.

Método de cálculo

a.	**Nombre operacional del indicador 31A:** Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
b.	**Formalización:** Proporción de todos los docentes de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3: C1,2v3), de los docentes (D) que participan en programas de formación continua (FC) en el año escolar *t*, multiplicado por 100.
c.	Fórmula: $PDFC^{t}_{C1,2v3} = \frac{DFC^{t}_{C1,2v3}}{D^{t}_{C1,2v3}} * 100$
d.	Donde: $PDFC^{t}_{C1,2v3}$ = Porcentaje de docentes (PD) de educación primaria y secundaria (C1,2v3) que participan en programas de formación continua (FC), en el año escolar *t*. $DFC^{t}_{C1,2v3}$ = Cantidad de docentes (D) de educación primaria y secundaria (C1,2v3) que participan en programas de formación continua (FC), en el año escolar *t*. $D^{t}_{C1,2v3}$ = Total de docentes (D) de educación primaria y secundaria (C1,2v3), en el año escolar *t*.



Datos requeridos

Total de docentes y cantidad de docentes que participan en programas de formación continua, de educación primaria y secundaria, en el año escolar *t.*

Fuentes de datos

Datos administrativos.

Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los niveles educativos CINE 1, 2 y 3.

Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20% de los docentes de educación primaria y secundaria participen en programas de formación continua, y que en 2021 por lo menos lo haga el 35%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el 31B, permitirá dar cuenta del indicador 31, tal cual fue formulado en el proyecto.

Indicador 31B	Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.

Definición

Porcentaje de escuelas que participan en programas o proyectos de innovación educativa.

Propósito

El indicador 31B pretende, como los 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta General Octava); en este caso, mediante la medición del fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta Específica 21), midiendo el porcentaje de escuelas de primaria y secundaria (CINE 2 y 3) que participan en programas y proyectos de innovación educativa.

Especificaciones

El indicador 31B se propone relevar una parte del indicador 31 del proyecto Metas Educativas 2021, ya que este último refiere a dos aspectos diferentes, para dos unidades de análisis distintas, de manera simultánea: la formación continua y la innovación educativa, en escuelas y en docentes.

A los fines prácticos, es necesario determinar el espíritu de lo que se quiere medir en el marco de la meta general y de la meta específica correspondientes. Se ha supuesto que el fenómeno de la formación continua refiere a los docentes, mientras que la innovación educativa a las escuelas (aunque, naturalmente, este último supuesto es algo más arriesgado que el primero).



De cualquier forma, no existe información sobre la participación de docentes o establecimientos en innovación educativa, de manera que se trata de un indicador que requerirá la generación de información específica para la mayoría de los países.

Por ello, en este caso, el indicador se referirá solamente a la innovación educativa en las escuelas, dejando la medición de la formación continua de los docentes para el indicador 31B.

Método de cálculo

a. **Nombre operacional del indicador 31B:**
Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.

b. **Formalización:**
Proporción de todos las escuelas de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3: C1,2v3), de las escuelas (E) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar *t*, multiplicado por 100.

c. Fórmula: $PEIE^{t}_{C1,2v3} = \frac{EIE^{t}_{C1,2v3}}{E^{t}_{C1,2v3}} * 100$

d. Donde:

$PEIE^{t}_{C1,2v3}$ = Porcentaje de escuelas (PE) de educación primaria y secundaria (C1,2v3) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar *t*.

$EIE^{t}_{C1,2v3}$ = Cantidad de escuelas (E) de educación primaria y secundaria (C1,2v3) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar *t*.

$E^{t}_{C1,2v3}$ = Total de escuelas (E) de educación primaria y secundaria (C1,2v3), en el año escolar *t*.

Datos requeridos

Total de escuelas y cantidad de escuelas que participan en programas de innovación educativa, de educación primaria y secundaria, en el año escolar *t*.

Fuentes de datos

Datos administrativos.

Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los niveles educativos CINE 1, 2 y 3.

Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20% de las escuelas de educación primaria y secundaria participen en programas de innovación educativa, y que en 2021 por lo menos lo hagan el 35%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el 31A, permitirá dar cuenta del indicador 31, tal cual fue formulado en el proyecto.



La información necesaria para este indicador no fue solicitada a los países, de manera que su implementación e inclusión en los informes de *Miradas 2013* sobre la formación docente deberán esperar al relevamiento global, el que se efectuará, documento metodológico mediante, con vistas a *Miradas 2014*.

2.3. Situación actual de la formación inicial y la mejora continua docente en los países de la región

En este apartado se presenta la información obtenida mediante el relevamiento realizado por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME) entre enero y marzo de 2013. Las respuestas de los países fueron sometidas a procesamiento, aplicando para ello las fórmulas precedentes.[16]

Es necesario tener presente que, al momento, no todos los países remitieron su información; y no todos los que enviaron sus respuestas lo han hecho de manera completa. Las tablas que se comentarán reflejan estas carencias, pero representan un importante avance, ya que el solo hecho de contar con datos comparables representa un paso significativo hacia una lectura más clara y confiable de la información. Con el tiempo se logrará una mayor cobertura.

Los países que dieron respuesta al cuestionario relativo a cantidad y titulación de docentes por el nivel educativo en el que se desempeñan, según el nivel educativo de la formación recibida fueron los siguientes: Argentina, Cuba, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

La información con que se contaba previamente, como se vio, adolecía de varios problemas. Si bien, lograr un panorama acabado sigue siendo un desafío, pero tener información de primera mano, ajustada y validada en reuniones técnicas de los países, permite aspirar a un sistema de información que, con el tiempo, ilumine periódica y actualizadamente el universo de titulaciones docentes de la región.

La cobertura de la titulación en formación inicial docente

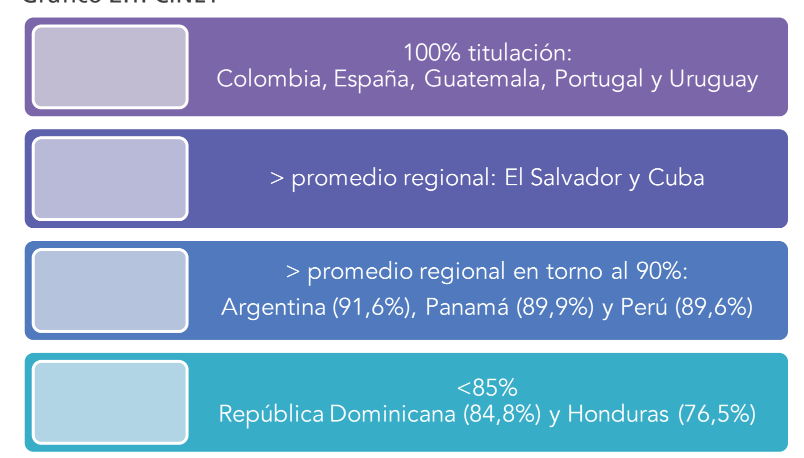
Con la expresa excepción de Nicaragua, todos los países brindaron información sobre la cantidad de docentes titulados, y en la mayoría de los casos la desagregaron en los diferentes niveles educativos.

En los casos de Cuba, Portugal y Uruguay no se cuenta con información de titulación docente desagregada por nivel para educación media. Por ello estos países brindan su información de manera conjunta para los niveles CINE 2 y 3 (C2+3).

[16]Como surge de la formalización del Indicador 31B, no se cuenta con información sobre innovación educativa en los establecimientos, de manera que dicho indicador no pudo ser procesado y no integra el presente apartado.



Gráfico 2.1. CINE1



Al examinar la información disponible (tabla 2.1[17]), se observa que, en cuanto a educación primaria, cinco países (Colombia, España, Guatemala, Portugal y Uruguay) cuentan con el 100% de los docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad, elevando sensiblemente el promedio regional (media = 89,5%[18]).

En un segundo nivel se encuentran El Salvador y Cuba, cuya proporción de titulados supera el promedio regional. Estos países se encuentran entre 5,2 y 3,8 puntos porcentuales por sobre el promedio regional. Los demás países se sitúan por debajo de dicho promedio.

Argentina, Panamá y Perú declaran un 90% de titulados (91,6%, 89,9% y 89,6%, respectivamente), mientras que República Dominicana presenta valores más bajos (84,8%) y cierra la tabla Honduras, que cuenta con el 76,5% de sus docentes de educación primaria titulados. Cabe aclarar que el valor medio regional de docentes es fijado de manera artificial, ya que el incremento de docentes titulados en cualquier país, correría el promedio hacia arriba. Por lo que las diferencias entre países y respecto a la media, suponen cantidades de docentes bien distintas.

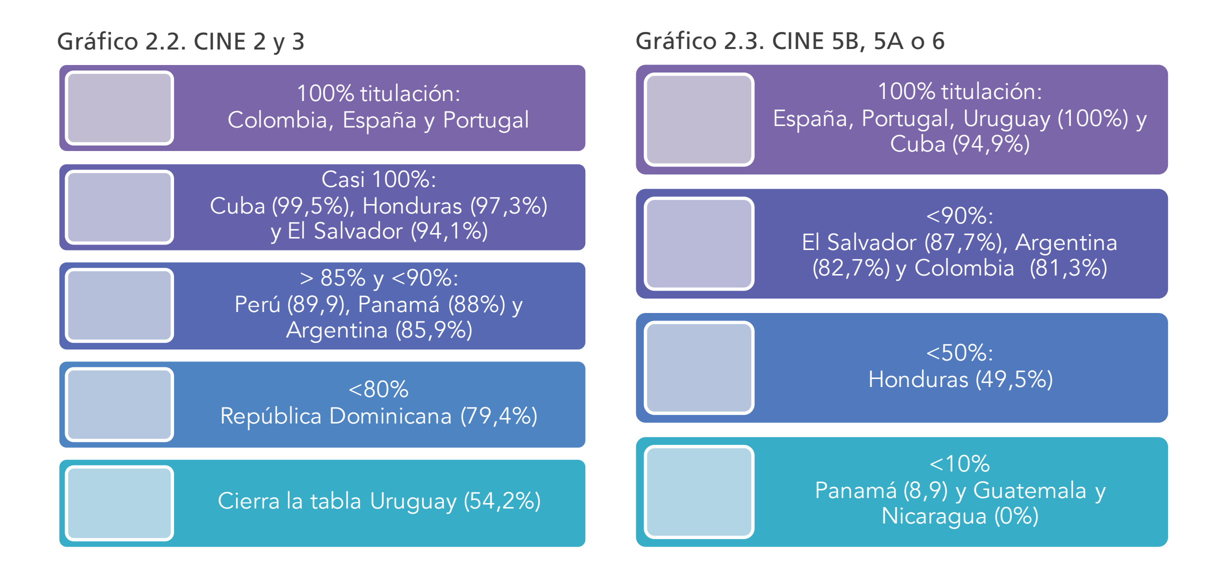
En cuanto a la educación media, los niveles medios de titulación son relativamente similares (92%), pero se evidencia un estado de situación con mayores diferencias. Entre los países con mayor nivel de titulación, se encontramos a Colombia, España, Portugal y Cuba (100%, 100%, 100% y 99,5%, respectivamente), y le siguen Honduras y El Salvador (97,3 y 94,1%, respectivamente) . Perú, Panamá y Argentina se sitúan próximos al promedio regional (89,9%, 88% y 85,9%, respectivamente) un poco más alejado aparece República Dominicana y cierra la tabla Uruguay (79,4% y 54,2%, respectivamente) .

[17] Se agrega la columna correspondiente a CINE0 (C0), para poner a disposición del lector dicha información, pero, en atención a que el indicador operacional se propone abordar exclusivamente los niveles CINE1, 2 y 3, no se realiza su lectura.

[18] Se trata de una media ponderada con los volúmenes de docentes de cada país, de manera que se trata de un promedio regional de docentes titulados.

Tabla 2.1.

Nombre operacional del indicador 29: PDAOC0-3					
Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad, independientemente del nivel CINE de dicha formación					
	$PDAO_{C0}$	$PDAO_{C1}$	$PDAO_{C2}$	$PDAO_{C3}$	$PDAOC_{2+3}$
Argentina	93,5	91,6	82,3	88,5	85,9
Colombia	100	100	100	100	100
Cuba	73,3	94,9	98,6	100,3	99,5
El Salvador	94,8	97,1	95,0	92,3	94,1
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala	100,0	100,0			
Honduras	86,4	76,5	99,7	94,0	97,3
Nicaragua					
Panamá	46,9	89,9	85,2	91,9	88,0
Paraguay	46,9	91,7	62,2	72,6	
Perú	83,8	89,6			89,9
Portugal	100,0	100,0			100,0
R. Dominicana	95,3	84,8	85,1	76,0	79,4
Uruguay	100,0	100,0			54,2



En términos de las metas propuestas, los objetivos ya habrían sido alcanzados en todos los países, en la medida en que se esperaba una cobertura de entre el 20% y el 50% en 2015 y de entre el 50% y el 100% en 2021. En educación primaria, el país con menor cobertura de titulados es Honduras, que cuenta con un 76,5% de sus docentes con formación específica, y en educación media, Uruguay, con un 54,7% de docentes con formación inicial docente completa.

La titulación según el nivel educativo de la formación recibida

El proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la mera titulación, el mismo se propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel por lo menos terciaria para dictar clases en educación primaria y por lo menos universitaria para hacerlo en educación media. Entonces, cuando se ingresa en el plano de diferenciar el nivel educativo de la formación inicial recibida, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.[19]

Iberoamérica cuenta con países en los cuales el 100% de los docentes tienen formación inicial docente terciaria o universitaria –según se examinará a continuación en base a los datos de las plantillas docentes de primaria y secundaria de los países– y otros en los cuales no se registran docentes que la tengan.

Titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria

Concretamente España, Portugal, Uruguay y Cuba, son los países que, en educación primaria, tienen una mayor proporción de titulados terciarios en formación inicial docente (en torno al 100%). En un segundo nivel de cobertura se encuentran El Salvador, Argentina y Colombia (87,7%, 82,7% y 81,3%, respectivamente).

Tabla 2.2.

Nombre operacional del indicador 30A: PDC≥5C1	
Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.	
Argentina	82,7
Colombia	81,3
Cuba	94,9
El Salvador	87,7
España	100,0
Guatemala	---
Honduras	49,5
Nicaragua	0,0
Panamá	8,9
Paraguay	95,8
Perú	
Portugal	100,0
R. Dominicana	
Uruguay	100,0

[19] En este caso no hay información de Perú ni de República Dominicana.



Otro aspecto de esta heterogeneidad que señala, lo representa el hecho que no hay países en torno al promedio regional. El que más se aproxima es Honduras (14,6 puntos porcentuales por debajo del promedio), cerrando la tabla se encuentran Panamá, Guatemala y Nicaragua (8,9%, 0% y 0%, respectivamente). Estos países cuentan fundamentalmente con docentes titulados de nivel CINE 3.

Titulación universitaria entre los docentes de secundaria

Tampoco se registraron países con una proporción de docentes titulados a nivel universitario fuera cercana al promedio regional (67%). Nuevamente se observan situaciones muy por sobre la media o muy por debajo de ella.

Algunos países, como España, Cuba, Portugal y Honduras, tienen una importantísima proporción de titulados de nivel universitario entre su plantel docente de educación media (100%, 99,5%, 95,6% y 89,4%, respectivamente) y otros muy poca, como El Salvador, Argentina y Uruguay (25,3%, 19,9% y 6,1%, respectivamente) .

Tabla 2.3.

Nombre operacional del indicador 30B: PDC5A+6C0-3			
Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.			
	$PDC5A_{+6C2}$	$PDC5A_{+6C3}$	$PDC5A_{+6C2+3}$
Argentina	14,7	23,7	19,9
Colombia (i)	99,7	101,3	100,1
Cuba (ii)	98,6	100,3	99,5
El Salvador	23,4	28,7	25,3
España	100,0	100,0	100,0
Guatemala			
Honduras	86,1	94,0	89,4
Nicaragua			
Panamá			
Perú			
Portugal			95,6
R. Dominicana			
Uruguay			6,1

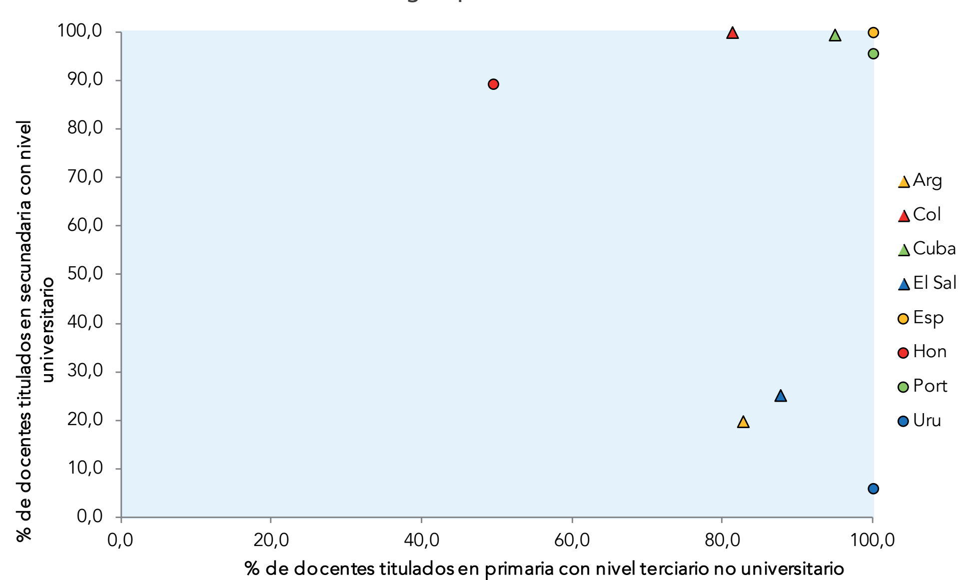
Notas

(i) Colombia informa que el 100% de sus docentes en CINE 2 y 3, cuentan con título terciario de nivel CINE 5A o 6. Como los docentes pueden contar con más de una titulación de nivel diferente, los porcentajes de titulados en varios niveles pueden superar el 100%.

(ii) En el caso de Cuba ocurre algo similar al anterior. Si bien en Cuba no todos los docentes de CINE2 son titulados universitarios, una importante proporción de ellos tienen títulos de más de un nivel universitario, por lo cual el porcentaje de titulados de nivel CINE 5A o 6 sumados, supera la cantidad de docentes que tienen por lo menos un título de alguno de estos niveles.



Gráfico 2.4. Porcentaje de docentes titulados en primaria con nivel terciario no universitario y en secundaria con nivel universitario según países



En relación con este tipo de titulación, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana no aportaron información.

En términos de la Meta Específica 20, que se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria, uno de los aspectos relevantes es poder mapear a los países en ambas situaciones simultáneamente.

Como surge del gráfico 2.4, y con base en la información disponible para ambos indicadores, se constatan cuatro situaciones diferentes. Primeramente, en cuatro de los países la casi totalidad de los docentes tienen nivel terciario en primaria y universitario en secundaria (España, Colombia, Cuba y Portugal)[20].

Otra situación es la representada por El Salvador y Argentina, que tienen más del 80% de los docentes de primaria con acreditaciones de nivel terciario o superior, pero menos del 30% de los docentes de secundaria con títulos universitarios de formación docente inicial.

Deben señalarse las situaciones mixtas de Honduras, que cuenta con aproximadamente el 90% de sus docentes de secundaria titulados a nivel universitario y algo más de la mitad de sus docentes de primaria titulados en el nivel terciario, y Uruguay, con el 100% de los docentes de primaria con títulos terciarios y menos del 10% de los de secundaria con título universitario.

[20]No se incluyó Colombia hasta confirmar la información reportada. Colombia tiene 100% en secundaria y 81,3% en primaria; de confirmarse estos valores, habría que considerarla en la lectura correspondiente.

La formación continua de los docentes

Ya se dijo que este indicador es complementario del relativo a la innovación educativa en los establecimientos. También se adelantó que no fue relevada la información correspondiente a los establecimientos, razón por la cual el indicador 31B no ha sido incluido en el presente apartado.

A esto hay que agregar que se trata del indicador que contó con menor proporción de información y para el cual los datos disponibles se obtuvieron de forma más raleada.

Es así que solo El Salvador y República Dominicana brindaron información en todos los niveles educativos relevados. Para educación primaria, también se cuenta con información de Cuba, Nicaragua y Perú. En educación media básica no se cuenta con la información añadida de Cuba, mientras que para educación media completa (CINE 2+3) se vuelve a contar con datos de dicho país y se añade Uruguay. No hay información de Nicaragua ni de Perú.

Por otra parte, no hay países cercanos a la media regional. La realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países y claramente marginal en otros.

Tabla 2.4.

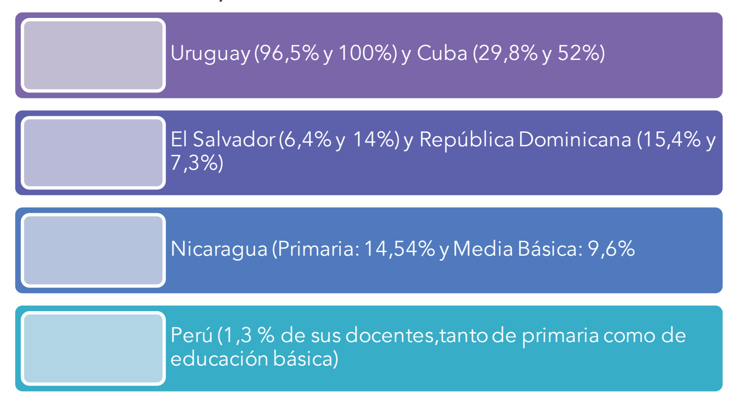
Nombre operacional del Indicador 31A: $PDFC_{C1-3}$				
Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.				
	$PDFC_{C1}$	$PDFC_{C2}$	$PDFC_{C3}$	$PDFC_{C2+3}$
Argentina				
Cuba	29,8			52,0
El Salvador	6,4	10,9	19,9	14,0
España				
Guatemala				
Honduras				
Nicaragua	14,5	9,6		
Panamá				
Perú	1,3	1,3		1,3
Portugal				
República Dominicana	15,4	13,4	3,7	7,3
Uruguay	96,5			100,0

Uruguay y Cuba, tanto en educación primaria (CINE 1) como en educación media (CINE 2+3), son los países con mayor proporción de docentes que realizan cursos de formación continua (96,5%, 100%, 29,8% y 52%, respectivamente); mientras que los valores más bajos se registran en El Salvador y en República Dominicana (6,4% y 14%; 15,4% y 7,3%, respectivamente).



Sin información sobre educación media superior, Nicaragua se sitúa en una posición similar a los dos últimos países considerados (primaria 14,5% y media básica 9,6%). Cierra la tabla Perú, con un 1,3% de sus docentes, tanto de primaria como de educación media básica, que realizan cursos de formación continua.


Gráfico 2.5. CINE 1, 2 Y 3



Consideraciones finales

En el presente capítulo se analizó la situación previa de la información disponible sobre la formación inicial docente y también sobre la formación continua de quienes ejercen la docencia en los países de Iberoamérica.

Refleja el esfuerzo realizado para encontrar caminos que permitieran monitorear los avances de los países en relación con las Metas Específicas 20 y 21, de la Meta General Octava: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y fortalecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

El primer paso era caracterizar la información existente. Lo cual arrojó como resultado el importantísimo nivel de heterogeneidad de la información que elaboraba y publicaba cada país. Además se detectaron dificultades añadidas en términos de la comparación y la agregación de la información que se pretendía:

- La acreditación inicial de la formación docente de cada país en primaria y secundaria es provista por diferentes tipos de instituciones y se aplican distintos modelos de clasificación en cada caso.
- Por otro lado, las fuentes de información apuntaban a objetivos e intereses diferentes y, por lo tanto, en vistas a su agregación, en muchos de los casos resultaron incompletas.
- Como consecuencia de esto, la diversidad de situaciones y la carencia de información que permita valorar la cobertura real de cada titulación, representaron un obstáculo para la comparación del estado de situación.
- Por otra parte, la Meta General Octava no solo refería a la titulación de los docentes y a la acreditación de la calidad de la formación, sino también a dimensionar el nivel de dicha formación, siendo un eje fundamental la formación continua de los docentes. Pero nuevamente, resultó muy difícil obtener datos que permitan la articulación, comparación y seguimiento de las distintas realidades, tornándose en cada aspecto, comparaciones parciales.

Teniendo en cuenta las dificultades encontradas y manteniéndose intactas las necesidades de contar con dimensiones comparables, se trabajó sobre el diseño de medios de relevamiento específicos para el Proyecto Metas 2021.

Esta estrategia se implementó para la totalidad de los indicadores del Proyecto. Pero en vistas de la importancia de contar con datos sobre la formación docente para esta edición de *Miradas*, se adelantó el esfuerzo correspondiente a los indicadores 29, 30 y 31 y los países cooperaron en la elaboración de indicadores comparables.

El primer desafío fue contar con indicadores medibles (operativos). Esto supuso una mayor especificación en relación con los indicadores 30 y 31 (en la tabla 2.5 se presenta un tabulador que establece la relación entre los indicadores originales del Proyecto y los indicadores medibles u operativos finalmente utilizados).

Tabla 2.5.

TABULADOR Relación entre los Indicadores Originales 29, 30 y 31 y los Indicadores Operativos 29, 30A, 30B, 31A y 31B	
Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.	
Indicador 29 Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad	**Indicador 29** Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación
Indicador 30 Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, nivel 3) y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica	**Indicador 30A** Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad. **Indicador 30B** Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 31 Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.	**Indicador 31A** Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua. **Indicador 31B** Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.

Como ya se señalara, los indicadores 30 y 31 refieren, en cada caso, a dos aspectos diferentes de la realidad docente en Iberoamérica, de manera que resultó necesario separar dichas dimensiones, con el sentido de observarlas en su especificidad.

Así, los tres indicadores originarios dieron lugar, en la medición, a 5 indicadores operativos, capaces de describir mejor la situación de la formación docente en los diferentes países.



Teniendo en cuenta estos nuevos instrumentos, el IESME realizó un nuevo relevamiento entre los meses de enero y marzo de 2013, obteniéndose datos comparables, si bien no para todos los países, para los indicadores 29, 30A, 30B y 31A (el indicador 31B será relevado con posterioridad).

A partir del procesamiento de dicha información, se han podido establecer valores base que permiten una nueva mirada sobre la temática de la formación docente en nuestros países. Además, el esfuerzo permitió la creación de instrumentos de información comparables, donde no existían con anterioridad. Finalmente, se abre un camino para un monitoreo robusto y confiable de las metas establecidas.

Revisemos algunos de los principales resultados.

Respecto de la cobertura de la titulación en formación inicial docente en términos de las Metas propuestas, los objetivos al 2015 ya habrían sido alcanzados en todos los países, ya que el país con menor cobertura de titulados en educación primaria es Honduras, con un 76,5%, superando el nivel de la Meta que pretendía una cobertura de entre el 20% y 50% para 2015 y entre el 50% y el 100% para 2021.

Sucede algo similar con la proporción de titulados con acreditación de la calidad de la formación entre los docentes que imparten clase en educación media, donde Uruguay presenta los niveles más bajos (54,2%), pero aun así supera los establecidos por las Metas para 2015 y ya alcanza a superar los mínimos establecidos para 2021 (cobertura entre el 20% y el 50% en 2015 y entre el 50% y el 100% en 2021).

Pero el proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la titulación y se propone medir la proporción de títulos según el nivel educativo de la formación recibida. En este sentido, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.

En este caso, para la titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria, la mayoría de los países superan los niveles establecidos por las Metas (para Perú y República Dominicana no se dispone de información). Sin embargo, Guatemala, Perú y Panamá se encuentran por debajo del nivel establecido por las Metas (al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesores estén acreditados en 2015 y entre 70% y 100% en 2021). Y Honduras, si bien alcanza los niveles que se pretenden en 2015, está por debajo de los fijados para 2021.

Respecto a la titulación universitaria entre los docentes de secundaria, existe una carencia importante de información para la mayoría de los países, resultando el procesamiento en una evaluación muy incompleta de la situación: Argentina, El Salvador y Uruguay informan que se encuentran por debajo de los niveles planteados en las Metas.

Por último, en lo referente a la formación continua de los docentes, los países acordaron en el Proyecto que, como mínimo, en 2015 el 20% de de los docentes participen en instancias de formación permanente y en 2021 lo haga el 35% de ellos. Pero pocos países disponen de la información necesaria para evaluar esta Meta Específica.

Queda en evidencia que, si bien la realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países, es claramente marginal en otros. Entre los países para los cuales se dispone de información, solamente Cuba y Uruguay superan los límites mínimos fijados por las metas, aun para el 2015.

Este esfuerzo ha dejado como saldo positivo la generación de espacios de cooperación internacional entre los países que integran el Proyecto. A su vez, ya arrojó instrumentos de medición robustos y confiables, capaces de garantizar la comparabilidad de la información de los países, además de la sustentabilidad de la misma para las mediciones futuras.

¿Qué queda en el tintero? En el entendido que se trata de un primer paso, se abren diversos aspectos sobre los cuales será necesario trabajar:

- Aún es necesario fijar criterios comunes de definición y clasificación de las diferentes titulaciones de docentes.
- Se han fijado criterios comunes de medición y recolección de información, pero no todos los países cuentan con las fuentes de información necesarias. De manera que, en los países y para las dimensiones en que aún no se cuente con información, será importante la cooperación entre los países para mejorar o completar los sistemas de información nacionales.
- Es necesario trabajar conjuntamente para apoyar a los países que aún no han alcanzado las metas, a fin de que las alcancen.
- De manera análoga, también será necesario apoyar cooperativamente a los países que, si bien ya alcanzaron las metas, no lo hicieron en un 100%.





Capítulo **3**

Formación inicial y acceso a la docencia*

Introducción

Los capítulos 3 y 4 de este informe están abocados al desarrollo profesional docente en sus fases de formación inicial y formación continua[21]. Ofrecen tanto elementos conceptuales que permiten distinguir dimensiones clave, como una descripción de los elementos de organización de los sistemas de formación inicial y continua de los países en los niveles educativos CINE 0 (educación preescolar), 1 (educación primaria) y 2 (primer ciclo de la educación secundaria) (UNESCO, 2006). Cada uno marca la distinción entre los tipos de formación, inicial y continua, solo para fines analíticos, ya que así es reportada en la mayoría de la información disponible

* El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México coordinó la elaboración de los capítulos 3 y 4 a través de su Dirección de Indicadores Educativos (DIE). El equipo del INEE estuvo formado por Giulianna Mendieta Melgar, consultora en políticas públicas y colaboradora externa del Instituto, y por los miembros de la DIE Laura Zendejas Frutos, Héctor V. Robles Vásquez y Verónica Medrano Camacho, esta última encargada de los estudios de caso de formación inicial y continua en México. Los autores se beneficiaron de los resultados y comprensiones alcanzadas en el proyecto sobre la formación continua de los docentes en México coordinado por la DIE del INEE y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que contó con la participación de destacadas especialistas mexicanas, como Benilde García Cabrero, Rosa María Torres, Edith Cisneros-Cohernour, Adelina Castañeda, Eduardo Hernández Padilla y José Manuel Castro Flores. Se agradece el apoyo financiero complementario de la OEI, así como la colaboración de Mariana Lucía Rodríguez Fernández y David Cervantes Arenillas, miembros de la DIE, en la integración de los datos, en la preparación de las gráficas 1.5 del capítulo 1 o en discusiones sobre su interpretación. Los puntos de vista expresados en ambos capítulos no representan necesariamente el punto de vista del INEE. Posibles errores y omisiones son responsabilidad exclusiva de los autores.

[21] En los capítulos 3 y 4 se usarán indistintamente las expresiones "formación continua", "formación permanente" y "perfeccionamiento docente" para hacer referencia a la tarea de actualización, capacitación y superación profesional que realizan los docentes en funciones. Sin embargo, se procurará evitar el uso del término "formación en servicio", ya que, como señala Aguerrondo (2004), hasta cierto punto no resulta adecuado hablar de "formación en servicio" pues la formación inicial también puede ser realizada durante el servicio.

para los países bajo estudio, ello sin soslayar la importancia de concebir el desarrollo profesional docente como un proceso continuo de largo alcance.

Ambos capítulos representan un esfuerzo internacional de integración de la información obtenida a través de los enlaces oficiales de dieciséis países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), por lo que cuando se hace referencia a "los países" se está haciendo alusión específicamente a este grupo: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

Además de estos, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también integran el proyecto Metas 2021 liderado por la OEI, pero no se los ha incluido debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace local, y los tres últimos no suministraron la información solicitada.

El análisis que se presenta a continuación constituye una primera aproximación a los sistemas de formación inicial de los docentes en Iberoamérica, a través de un marco de referencia que permite una descripción de la diversidad de modelos formativos que existen en la región. Dada esta multiplicidad de modelos encontrados, este capítulo aspira a que cada país se vea reflejado lo más fielmente posible, y la descripción presentada contribuya a establecer una línea base para continuar documentando y profundizando en la temática de la formación de los docentes en Iberoamérica.

Este capítulo concentra su atención en tres grandes dimensiones. La primera se enfoca en el proceso de ingreso de los aspirantes a la formación inicial docente y describe los principales requisitos de acceso y selección que se les exigen a estos postulantes, así como las principales estrategias implementadas para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial.

La segunda se concentra en el entramado institucional que ofrece esta formación a los aspirantes a profesores[22], así como la relación entre estas instituciones formadoras y las escuelas, a través de la formación práctica de sus estudiantes en el aula. La tercera y última dimensión describe los procedimientos de acceso a la docencia empleados por los países con el fin de dar seguimiento a la trayectoria del aspirante.

Finalmente, se presentan dos ejemplos: uno basado en una descripción general del sistema de formación inicial y del proceso seguido para el ingreso al servicio docente en los niveles de la educación básica en México, y otro sobre la experiencia de Uruguay en la planeación, implementación y resultados del modelo de formación inicial implementado en el país.

[22] Cabe señalar que en este capítulo se empleará de manera indistinta la denominación "docentes" y "profesores"; sin embargo, el término "maestros" se reservará para la denominación del grado académico obtenido tras la realización de estudios de maestría.



Con excepción de estas dos descripciones, la elaboración de los capítulos 3 y 4 se realiza fundamentalmente con base en la información derivada del autollenado del "cuestionario de formación inicial y continua" –en adelante "el cuestionario"–, así como de la revisión y validación de dos formularios adicionales relacionados con un conjunto de "datos de contexto" y de "gestión y organización de los sistemas educativos", solicitadas a los países miembros de la OEI.

Cabe destacar que este proceso de consulta implicó una continua interacción con los enlaces de los países para solventar dudas y aclaraciones, por lo que la precisión de los datos depende tanto de su nivel de respuesta como del grado de sistematización y detalle de la información que disponen sus sistemas educativos. En el caso del cuestionario, se presentan datos solo cuando los países los proporcionaron, ya que se buscaba reportar información oficial de primera mano.

Adicionalmente se introducen extractos de información documental sobre temas seleccionados de los países, en especial de aquellos que nos facilitaron información o sobre los cuales hay información disponible en internet.

La construcción del cuestionario partió de un conjunto vasto de dimensiones, categorías y preguntas que toman como base los marcos sugeridos por Acosta (2007), Banco Mundial (2012), Barber y Mourshed (2007), Finocchio y Legarralde (2006), Vezub (2005, 2007 y 2010) y Vaillant (2004 y 2010) que, en términos ideales, sería deseable conocer y profundizar para la descripción y análisis de la formación inicial, la inducción y la formación continua de los docentes en los países de estudio. Sin embargo, después de un proceso de revisión y escrutinio sobre su contenido y extensión, se valoraron las posibilidades de que cada país dispusiera de esta información para documentar las descripciones, lo cual llevó a tomar la decisión de seleccionar solo aquellas dimensiones y categorías que consideramos viables de conocer y que sintetizan los aspectos centrales de esta materia (tablas 3.1 en anexo capítulo 3).

Si bien es cierto que este cuestionario cumplió con el objetivo principal de identificar los esquemas generales de cómo operan los sistemas de formación docente en Iberoamérica, en el acopio de datos se encontró que el instrumento y la propia información recabada tienen ciertas limitaciones. En el primer caso, las más importantes fueron las siguientes:

- Parte de la terminología empleada en el cuestionario fue díficil de entender por los países, aun cuando el glosario buscó homologar las definiciones y explicaciones de los términos utilizados en la región, los cuales son muy diversos; pero al parecer no fue suficiente, o bien no fue consultado por todos, y su ubicación –en una hoja de cálculo al final del cuestionario– no facilitó el acceso y atención hacia él.
- Hay dimensiones que no logran captar las diferencias de los modelos descentralizados, como en los casos de Portugal y España, lo cual da una imagen incompleta para ciertas descripciones.

- La terminología utilizada en la región es muy diversa, no siendo suficiente la operacionalización de los conceptos para aclarar su aplicación, pues fue evidente que estos tienen significados diferentes en cada país.

En lo que se refiere a la calidad de la información, las dificultades fueron de diferente orden, siendo las más significativas:

- La inconsistencia de ciertos datos presentados a lo largo del cuestionario, lo cual hizo necesario realizar consultas frecuentes a los enlaces, quienes manifestaron cierta dificultad para acceder a los canales oficiales encargados de la formación docente en sus países, lo que complicó, en algunos casos, la iteración para aclarar las dudas sobre la información enviada.
- La disponibilidad de datos obligó a dar un tratamiento diferente a las descripciones, pues tenemos varios tipos (confirmados, pendientes de aclaración y datos no disponibles); sin embargo, esta situación no afectó la descripción general que hiciera posible apreciar la variedad de los sistemas formativos.
- No todos los países presentaron la información completa en cada una de las dimensiones bajo estudio, lo cual constituye quizás la dificultad más importante, pues limita el alcance de algunas de nuestras descripciones e impide elaborar un análisis comparativo de la región en un sentido estricto. No obstante, la información proporcionada por los países permite arribar a una descripción, que puede ser un buen punto de partida para conocer el estado de la situación de la formación docente en Iberoamérica, y puntualiza claramente aspectos relevantes sobre los que sería importante profundizar en estudios posteriores.

El objetivo de los datos presentados en este capítulo es brindar un panorama global de la situación de la formación inicial y el contexto en el que se desarrolla, en un sentido ilustrativo y no exhaustivo que da cuenta, de forma general, de los principales rasgos característicos de las dimensiones de la formación inicial, que sin duda representan un acercamiento a la realidad de los países de estudio.

Para la descripción de los entornos socioeconómicos y educativos bajo los que operan los sistemas de formación docente se utilizaron dos formularios adicionales: uno referido a datos de contexto y el otro relacionado con la gestión y organización de los sistemas educativos, cuyo análisis más detallado se presenta en el apartado 1.5 del capítulo 1, y en ocasiones son recuperados para contextualizar el análisis de los capítulos 3 y 4.

Otros aspectos estructurales de los sistemas educativos de la región quedaron fuera del alcance de nuestras reflexiones, como son los antecedentes históricos, la centralización o descentralización de los sistemas educativos y el peso de los sindicatos en el desarrollo profesional de sus agremiados, entre otros.



3.1 Elementos para la construcción de un marco de referencia para el análisis de los sistemas y modelos de formación inicial docente en los niveles CINE 0, 1 y 2 en Iberoamérica

Una de las principales preocupaciones y debates centrales que enfrentan nuestros sistemas educativos en Iberoamérica gira en torno a cuáles son las mejores combinaciones de políticas y dispositivos que favorecerían un mejor desempeño y calidad. Existe un consenso internacional con relación a la importancia de desarrollar competencias docentes efectivas a través de la implementación de procesos calificados de profesionalización.

En consecuencia, el análisis de la formación docente parte de dos nociones fundamentales. La primera es que una educación de calidad es aquella en la que las relaciones entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo (elementos del contexto, recursos, procesos, productos, objetivos educativos y necesidades sociales) se estructuran con un grado de coherencia suficiente para alcanzar sostenidamente los objetivos y fines educativos, y para contribuir con la superación de las necesidades educativas de la sociedad (INEE, 2012).

La segunda noción prioriza el quehacer de los sistemas educativos para concretar el derecho a la educación en los niveles educativos que demandan los preceptos constitucionales de cada país. Esta obligación compromete al Estado y a la sociedad a garantizar que todos los niños y jóvenes, con independencia de su origen, tengan acceso e ingreso oportuno a la escuela, permanezcan en ella, mantengan un trayecto escolar ininterrumpido, dispongan de condiciones similares para recibir oportunidades educativas equitativas y logren aprendizajes básicos para desempeñarse activamente en la sociedad (INEE, 2010).

Por lo tanto, en estos capítulos se enfatiza la necesidad de complejizar y contextualizar el análisis acerca de la influencia de los procesos de formación docente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que estos forman parte de un entramado mayor de componentes de los sistemas educativos, pero también de los sistemas sociales, económicos y culturales de las regiones (Hewson, 2007, y Desimone, 2009). Bajo estas premisas y precauciones en el análisis, entendemos que los procesos de formación docente no pueden ser uniformes y que su objetivo de propiciar el desarrollo integral del profesional para que las organizaciones educativas funcionen de forma más efectiva puede representar uno de los aspectos medulares de política educativa para mejorar la calidad educativa.

En este sentido, una perspectiva más actualizada de la formación docente plantea el concepto del desarrollo profesional docente como un proceso a lo largo de toda la vida, y refiere, por tanto, a los procesos mediante los cuales los profesores aprenden a enseñar, y desarrollan y mejoran su repertorio de capacidades profesionales, individuales y colectivas, apoyados desde una perspectiva institucional. Este concepto tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento docente, y asume una visión estratégica en la que los cambios duraderos son paulatinos y parsimoniosos.

En años recientes se ha puesto el énfasis en la idea del proceso de profesionalización, planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena. En esta perspectiva, la profesionalización es una tarea de mediano y largo plazo, que requiere ciertas condiciones indispensables que deben mantenerse en el tiempo: formación inicial de calidad e instancias periódicas de desarrollo profesional, dirección y supervisión docente adecuada (Vaillant, 2011). Con ello se establece que la tarea formativa no debiera ocurrir en aislamiento y alejada de la realidad escolar; en ese sentido, el desarrollo profesional de los docentes no solo es una responsabilidad individual sino que supone una coherencia institucional, donde es la misma escuela y el sistema los que promueven las condiciones que hagan posible el desarrollo de estos procesos.

Asimismo, se advierte sobre la diferencia existente entre sistemas y modelos de desarrollo profesional, pues los primeros asumen una perspectiva amplia que incluye múltiples interacciones entre metas, objetivos y propósitos; contexto; características personales y profesionales de los participantes; modelos, técnicas y procedimientos; costos y beneficios; actores y roles; evaluación de su efectividad e infraestructura de apoyo para el desarrollo profesional. Los modelos, en tanto, hacen referencia a procesos y oportunidades específicos, planeados para proveer desarrollo profesional desde el inicio de la preparación docente.

Los sistemas de formación docente pueden ser más o menos estructurados, orgánicos, explícitos, centralizados, institucionalizados, más o menos abiertos al entorno u otros sistemas, articulados con su modelo educativo, y generar, por lo tanto, una diversidad de configuraciones. Estas múltiples configuraciones dependerán de la presencia, interacción y cualidades de los componentes de estos sistemas (metas, objetivos, propósitos educativos, perfiles personales y profesionales docentes, infraestructura, modelos, técnicas, procedimientos y evaluación de su efectividad). En consecuencia, cuando se haga mención a "sistemas de formación" nos estaremos refiriendo a esta diversidad de posibles sistemas, que presentan diferentes grados de maduración. Asimismo, cuando se hace referencia a "modelos" estos aluden al conjunto de las acciones que enmarcan las rutas específicas de formación inicial en instituciones formadoras (por ejemplo, modelos de formación concurrente, que implican el desarrollo de procesos paralelos de formación general, disciplinaria y pedagógica, y modelos de formación consecutiva, que brindan formación pedagógica posterior a la profesional).

Schwille y Dembélé (2007) destacan que el uso del término "desarrollo profesional docente", entendido como un proceso continuo de aprendizaje, implica no solo la preparación formal del profesor, la inducción y los programas de desarrollo profesional continuo, sino también las muchas influencias informales sobre qué y cómo los docentes aprenden a enseñar. Esta noción requiere de un enfoque integrado para satisfacer esas necesidades, es decir que el diseño de las oportunidades de aprendizaje de los docentes en cualquier fase debe ser informado e influenciado por lo aprendido anteriormente y por las metas profesionales a largo plazo.

Como se mencionó en la Introducción, estos capítulos fueron divididos para alinear el análisis acorde con la distinción tradicional entre formación inicial y continua, para fines expositivos y de presentación de la información, ya que así está organizada por la mayoría de países bajo estudio; sin embargo, resulta necesario impulsar en próximas investigaciones una lectura analítica que favorezca el diálogo entre ambos sistemas de formación y promueva su integración y retroalimentación mutua.

De acuerdo con los autores mencionados, el proceso de desarrollo profesional docente está integrado por las siguientes fases: 1. preentrenamiento, 2. formación inicial, 3. inducción y 4. desarrollo profesional continuo, siendo las dos primeras las que corresponden al abordaje descriptivo y analítico de este capítulo.

El preentrenamiento (*apprenticeship of observation*) se refiere a todo aquello que los futuros docentes aprenden a partir de la observación de sus profesores durante su propio proceso de escolarización en primaria, secundaria u otros niveles superiores. Si bien es cierto que este aprendizaje puede formar parte de los cimientos que integran sus creencias y actitudes hacia la profesión, la mera exposición a estas experiencias no garantiza que los futuros profesores construirán su propia concepción acerca de cómo aprender y cómo enseñar. Estos efectos deseados dependerán de varios factores; por ejemplo, que los candidatos a la formación inicial cumplan con un perfil determinado de ingreso (compuesto por características personales que establece el sistema educativo para quienes pretenden integrar el grupo de aspirantes a la docencia), y además que ellos hayan desarrollado capacidades metacognitivas ("saber cómo") para analizar y comprender su proceso de escolarización.

La formación inicial de los docentes es la fase institucional concebida en muchos casos como la primera etapa en la educación formal de los profesores. Por su trascendencia en el desarrollo profesional de los docentes, Vaillant (2004) destaca cuatro de los principales requisitos que los sistemas de formación inicial deben proveer, de acuerdo al consenso internacional:

- Una formación humana integral, que atienda a la vez las destrezas intelectuales formales y el desarrollo de valores humanos.
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos.
- Una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje.
- Una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un *practicum* y bajo la guía de un docente experimentado. El *practicum* persigue como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitarle la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral (Villa y Poblete, 2004).

Adicionalmente, Cooper y Alvarado (2006) señalan tres componentes clave que contribuirían a mejorar la efectividad de los programas de formación inicial docente, tradicionales o alternativos:

a) La existencia de altos estándares para la entrada. Aun cuando este componente es altamente deseable para asegurar la captación de los mejores candidatos, solo es viable cuando el estatus y las condiciones laborales asociadas al acceso y permanencia en la profesión docente hacen atractiva la integración de los candidatos más talentosos, y cuando la oferta de candidatos excede la demanda de profesores para satisfacer las necesidades del sistema.

Sin embargo, cuando no existe un excedente de postulantes y la cobertura en los diferentes niveles educativos obligatorios no se ha alcanzado, se genera una tensión en el sistema educativo que generalmente se resuelve disminuyendo la exigencia, tanto en la instancia de ingreso a la formación inicial como al inicio de la profesión docente. En algunas modalidades y tipos de servicio educativo de la región, las políticas de reclutamiento de candidatos son menos exigentes con el fin de contar con personal suficiente para ofrecer la educación obligatoria en los países.

b) Experiencias prácticas (clínicas) supervisadas, de larga duración, lo cual implicaría su integración como parte del mapa curricular de la formación inicial, una reorganización de la gestión escolar para dar espacio a estos dispositivos, la disponibilidad de formadores de formadores especializados que den seguimiento y retroalimentación a los aspirantes a docentes.

c) Una combinación óptima entre una preparación centrada en el contenido de las materias y una formación pedagógica sustantiva. De ahí la importancia de que las instituciones formadoras estén sujetas a procesos periódicos de acreditación de la calidad de sus programas académicos, con el fin de asegurar que los futuros docentes reciban una formación recomendada para ejercer la profesión.

Finalmente, una evaluación de la situación que guarda la formación inicial, de acuerdo con un conjunto de especialistas en materia de formación docente (Vaillant, 2004; Vezub, 2007; Esteve, 2011 y OREALC, 2012), señala una serie de desafíos de diferente orden que enfatizan los retos a enfrentar en los diferentes momentos del trayecto formativo inicial en la región:

- Atraer el ingreso a la docencia de candidatos talentosos.
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, en especial los contenidos curriculares, las estrategias de formación y la evaluación de aprendizajes.
- Elevar la formación de los formadores e incorporar procedimientos de selección rigurosos para disponer de formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.



- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de las instituciones, los programas de formación y sus egresados.
- Proporcionar formación y titulación especializada a los docentes que aún no disponen de ella.
- Avanzar en una vinculación virtuosa y una mayor articulación entre la formación inicial, la inducción, la formación permanente y la promoción profesional, con el mejoramiento de la calidad de la educación y de las experiencias escolares.

3.2 El proceso de selección de los aspirantes a la formación inicial docente

En el campo de la formación inicial docente, una de las principales recomendaciones de política, basadas en la experiencia de países con alto desempeño educativo, consiste en configurar esquemas de entrada que permitan atraer a la profesión docente y seleccionar a los candidatos más talentosos. De acuerdo con el Banco Mundial (2012), la evidencia científica y el análisis de política en países con alto desempeño educativo, destacan buenas prácticas con respecto a los requerimientos mínimos para ingresar a la formación inicial, a través de procesos muy competitivos para la selección de candidatos que seguirán una ruta de certificación tradicional (por ejemplo, Finlandia, Singapur y Corea del Sur) o a través de la certificación alternativa de docentes.

Con respecto a las estrategias implementadas para seleccionar a los mejores candidatos a la formación inicial, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) afirma que los sistemas educativos que obtienen mejores resultados reclutan a sus futuros docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos (por ejemplo, Corea del Sur, 5% superior; Finlandia, 10% superior; Singapur y Hong Kong, 30% superior). En los casos de Singapur y Finlandia, los procedimientos de selección de los aspirantes a docentes ponen especial énfasis en los logros académicos de los postulantes, sus habilidades de comunicación y su motivación hacia la docencia. Asimismo, la mayoría de estos sistemas han optado por iniciar la selección de los candidatos antes de comenzar su formación inicial, limitando así el acceso solo a estos postulantes seleccionados y evitando una sobreoferta de candidatos.

Sin embargo, en los sistemas educativos de Iberoamérica es necesario tomar estas recomendaciones con cierta precaución, ya que las deficientes condiciones laborales del profesorado y el estatus de la profesión no están generando los incentivos necesarios para atraer a los mejores candidatos hacia una formación docente. Asimismo, en países que enfrentan retos importantes de cobertura en los niveles educativos estipulados como obligatorios (tabla 1.5.1) y, específicamente, en ciertos tipos de servicio (como el indígena y el comunitario en México), o en países cuya proporción de docentes próximos al retiro es considerable (gráfico 1.5.7), no siempre es posible seleccionar a los aspirantes mediante procesos altamente competitivos, debido a que, en algunos casos, la oferta de docentes altamente calificados resulta escasa para atender la demanda potencial de estos estudiantes.

La mayoría de los países iberoamericanos exigen un nivel mínimo de licenciatura para el desempeño de la docencia, que implica un nivel equivalente a CINE 5. Aunque en ocasiones la necesidad de atender a contextos sociales diversos y heterogéneos que, por su precariedad, lejanía o aislamiento no logran atraer a docentes certificados, lleva a los sistemas educativos a utilizar soluciones emergentes, como la de habilitar a instructores que no cumplen con las normas de escolaridad oficial exigidas, disminuyendo así dicho nivel.

En México, por ejemplo, los servicios comunitarios en educación básica (Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE) son atendidos por jóvenes que concluyeron la educación secundaria (CINE 2) o la educación media superior (CINE 3). La situación de alta ruralidad en algunos países –como El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua– y de gran número de niños y jóvenes en edad de cursar los niveles educativos obligatorios en otros –como en Brasil y México– (gráfico 1.5.1), ejercen importante presión sobre los sistemas de formación inicial, los cuales no solo deberán formar mayor cantidad de futuros docentes para cubrir tales exigencias sino que esos profesores deberán estar calificados para trabajar en ambientes diversos y de alta complejidad con alumnos que quizás presenten los mayores rezagos.

En la mayoría de los países de Iberoamérica bajo estudio, el nivel educativo exigido para el ingreso a la formación inicial de los docentes en preescolar, primaria y secundaria, es el equivalente a CINE 3 (segundo ciclo de educación secundaria), siendo este un requisito establecido para el acceso a instituciones de formación inicial que brindan educación terciaria (universidades, institutos pedagógicos superiores o escuelas de educación superior no universitaria).

En los casos de Cuba, Guatemala y Nicaragua, además de ofrecer formación inicial docente de nivel superior, ofertan formación inicial de nivel medio superior, donde se establece como requisito de entrada el nivel CINE 2 (primer ciclo de educación secundaria) para postular a escuelas normales.

Adicionalmente, destacan Nicaragua y España como dos casos extremos, ya que en el primero se exige únicamente la conclusión del nivel CINE 1 (educación primaria o primer ciclo de la educación básica) para el acceso a la formación de docentes de educación primaria intercultural bilingüe, mientras que en el segundo se requiere la conclusión del nivel CINE 5A para acceder al máster universitario en pedagogía y didáctica, requisito indispensable para el ejercicio docente en educación secundaria.

Las instancias que certifican el cumplimiento de estos niveles educativos son los entes rectores de la política de educación en el país, en tanto que las instancias que revisan y verifican el cumplimiento de los niveles CINE exigidos son las propias instituciones educativas superiores, de manera exclusiva o en mutua coordinación con los ministerios de Educación.



Tabla 3.1. Nivel educativo mínimo exigido para el acceso a la formación inicial docente

Nivel CINE mínimo exigido	Acceso a la formación inicial para los niveles:		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
CINE 1	n.a.	Nicaragua (1)	n.a.
CINE 2	Cuba, Guatemala, Nicaragua	Cuba, Guatemala, Nicaragua	Nicaragua
CINE 3	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay
CINE 5	n.a.	n.a.	España (2)

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.2.a en anexo capítulo 3).
Notas:

(1) En Nicaragua se exige un nivel mínimo de 6.° grado (CINE 1) para el acceso al Plan Regional Intercultural Bilingüe.

(2) En España la formación inicial del profesorado de educación secundaria (CINE 2) consiste de un grado universitario en la asignatura específica a impartir más un máster universitario en formación pedagógica y didáctica. Por ello, se ha considerado como nivel educativo mínimo para el acceso a la formación inicial, además del CINE 3A, el nivel CINE 5A, ya que da acceso a la última cualificación necesaria para la práctica docente, la realización del máster universitario en Pedagogía y Didáctica.

n.a.: No aplicable.

En el primer caso, es la máxima autoridad educativa quien certifica la conclusión de estos niveles, ya sea de tipo central, como en Chile, Guatemala, Paraguay, Perú, República Dominicana y Ecuador –este último a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)[23]–; de tipo descentralizado, como es el caso de Argentina y Cuba, a través de los ministerios de Educación jurisdiccionales y las direcciones provinciales de Educación, respectivamente, o de tipo autónomo, como en el caso de Uruguay, donde se certifica el cumplimiento de los niveles CINE exigidos para el acceso a la formación inicial docente a través de los consejos de educación secundaria y técnico profesional, los cuales son regulados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)[24]. En el caso de España son los institutos de educación secundaria (IES) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los que certifican el cumplimiento del nivel CINE 3A.

En el segundo caso son las propias instituciones de educación superior las que se hacen cargo de revisar el cumplimiento de los niveles educativos exigidos para el ingreso a la formación inicial, que es la situación que se da en El Salvador, Honduras y Portugal; mientras que en el tercer caso, las instituciones de educación superior verifican el cumplimiento de estos niveles CINE de manera conjunta con los ministerios de Educación (Costa Rica y Nicaragua) y con las secretarías departamentales de Educación en Colombia.

[23] La SENESCYT depende directamente de la presidencia del Ecuador.

[24] La ANEP es un organismo estatal de carácter autónomo, responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo.

De manera adicional a la exigencia de un nivel educativo mínimo para el acceso a la formación inicial docente, en 11 países (de los 16 que dieron respuesta al cuestionario) se realiza una prueba de admisión a través de un examen de conocimientos para el acceso a la formación inicial en los niveles educativos CINE 0, 1 y 2. Cabe destacar que en el caso de Cuba el examen de conocimientos como prueba de admisión solo se aplica para la formación de nivel superior, en universidades.

Por su parte, en El Salvador y Uruguay no se rinde prueba de admisión (salvo para algunas materias de CINE 2 en Uruguay), en tanto que en Guatemala el examen de conocimientos se aplica solamente para el acceso a la formación inicial en CINE 2. Destaca el caso de Nicaragua, donde el examen de conocimientos se aplica solamente con fines de diagnóstico en los niveles CINE 1 y 2, en tanto que para CINE 0 no se implementan filtros de selección adicionales al nivel educativo mínimo exigido.

Con respecto a la aplicación de exámenes de conocimientos de manera exclusiva o complementada con otros procedimientos que apoyen la valoración de otras dimensiones relevantes del candidato a la formación inicial, solo en cinco países se aplican de manera exclusiva, tratándose en algunos de pruebas nacionales, como en Chile (prueba de selección universitaria, PSU, para el ingreso a las carreras de Pedagogía en universidades públicas o privadas con financiamiento estatal), España (prueba de acceso a la universidad, PAU) y Portugal (examen nacional de acceso a la educación superior). En Guatemala y Ecuador también se aplican pruebas de ingreso sin que medie ningún otro procedimiento complementario en la selección.

Por otro lado, en Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay, Perú y República Dominicana, países en los que también se aplica el examen de conocimientos como prueba de admisión, estos resultados se complementan con la aplicación de un examen o entrevista de aptitudes. En el caso de República Dominicana este examen de aptitudes no es de carácter selectivo y solo se emplea para fines de nivelación.

Además de estos dos procedimientos de selección y diagnóstico mencionados –el examen de conocimientos y la prueba de aptitudes–, algunos países incorporan requisitos adicionales, como la exigencia de un puntaje mínimo promedio en el nivel educativo anterior para el acceso a las escuelas pedagógicas en Cuba, la aprobación de una evaluación psicológica de los aspirantes en Perú y República Dominicana, la participación en actividades educativas comunitarias en Nicaragua, un concurso de oposición y méritos, así como un límite en el rango de edad máxima de 30 años para los aspirantes a CINE 0 y 1, y de 40 años para CINE 2 en el caso de Uruguay.



Estrategias para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial docente

La mitad de los países en estudio (Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Portugal, República Dominicana y Uruguay) implementa alguna estrategia específica para promover el acercamiento de los mejores candidatos a la formación inicial docente (tabla 3.3 en anexo capítulo 3). Detallamos a continuación las principales.

En Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, República Dominicana y Uruguay se implementa el otorgamiento de becas, créditos o incentivos económicos para cursar la formación inicial. La beca otorgada en Chile, por ejemplo, considera el financiamiento de la matrícula y el arancel de la carrera dependiendo del puntaje en la PSU y del rendimiento escolar. Adicionalmente, para ciertos rangos de puntaje, se entrega un bono de dinero mensual y un semestre de estudio en el extranjero.

En el caso de Colombia, se otorga un crédito condonable a estudiantes del primer período académico en programas de licenciaturas con registro de alta calidad y que acrediten resultados en las Pruebas Saber 11 con puestos entre 1 y 200. Se financia el 100% del valor de la matrícula hasta 11 salarios mínimos mensuales legales vigentes, como crédito condonable, y el desembolso se efectúa directamente a la institución de educación superior.

En Cuba, el otorgamiento de las becas facilita el acceso de los estudiantes que cursan la carrera y cuyo centro de estudio se encuentra alejado de su municipio de residencia, mientras que en Ecuador las becas se otorgan a estudiantes con cualidades sobresalientes, los que también pueden optar por matricularse en la nueva Universidad Nacional de Educación (UNAE), la cual agrupará a las escuelas normales e institutos que aprueben los procesos de acreditación correspondientes. Además, se tiene prevista la entrega de un bono o incentivo económico a estudiantes destacados que requieran cubrir sus costos de manutención durante el tiempo que dure la formación inicial docente. En el caso de República Dominicana, los apoyos consisten en becas de matrícula en instituciones públicas.

Un segundo grupo de estrategias para atraer a los candidatos más talentosos a la formación inicial docente incluye la consideración del promedio de calificaciones obtenido por el aspirante, tanto en el nivel educativo anterior como en los exámenes nacionales de acceso a la educación superior (Cuba y Portugal); o bien incrementando el promedio de rendimiento académico exigido para la aceptación de estos aspirantes (El Salvador).

Otras estrategias para atraer a los mejores candidatos incluyen el compromiso de ingreso a la docencia (Cuba y Ecuador), la implementación de un sistema de formación vocacional y orientación profesional en todos los niveles educacionales (Cuba), la disminución en el número de aspirantes y la realización de un curso de preselección (El Salvador), así como la realización de una campaña promocional (denominada "Quiero educar" en República Dominicana) destinada a generar

conciencia sobre el rol clave que juegan los docentes en la construcción de mejores ciudadanos y a producir un cambio en la percepción sobre el estatus de la profesión docente.

Sería de sumo interés conocer, a mediano y largo plazo, los resultados y el impacto de la implementación de estas estrategias con el fin de verificar si efectivamente se tradujeron en un mejor desempeño de estos estudiantes durante su formación inicial y, sobre todo, durante el ejercicio de la docencia, en comparación con aquellos docentes que no pasaron por estos filtros de selección.

Extracto 3.1. Beca Vocación de Profesor (Chile)

Esta beca busca mejorar la calidad del profesorado, por lo que está destinada a estudiantes que se matriculan por primera vez como alumnos de primer año en carreras de pedagogía elegibles, que se encuentren acreditadas ante la Comisión Nacional de Acreditación –así como también la institución– por al menos dos años (al 31 de diciembre de 2012).

Requisitos

Esta beca no se focaliza en la situación socioeconómica del postulante, sino en su rendimiento académico, por lo que el requisito principal es el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2013 (prueba que se rinde en diciembre de 2012) o, en su defecto, en la PSU 2012 (rendida en diciembre 2011), ya que el puntaje es válido por dos años. Para efectos de asignación, se considera el mejor puntaje entre ambos años, calculado respecto al promedio entre las pruebas de Lenguaje y Comunicación, y Matemática, el cual debe ser de al menos 600 puntos. No obstante, si el estudiante egresó en el año 2012 y pertenece al 10% de los alumnos con mejores notas de su establecimiento, puede acceder a la beca obteniendo un puntaje desde los 580 puntos.

Para que una carrera sea elegible, la institución (universidades e institutos profesionales) debe manifestar ante el Ministerio de Educación su voluntad de que lo sea, lo cual debe cumplirse para todas las sedes, jornadas, versiones y modalidades de una misma carrera; debe estar acreditada por al menos dos años ante la Comisión Nacional de Acreditación (al 31 de diciembre de 2012) en cada una de sus variantes; no debe efectuar cobro alguno a los postulantes preseleccionados para la beca que se matriculen en ella, y debe respetar un puntaje de corte mínimo de 500 puntos PSU para al menos el 85% de los alumnos que ingresen a una carrera elegible.

Beneficios

La beca Vocación de Profesor financia al alumno la totalidad de la carrera, considerando matrícula y arancel total por la duración regular. Luego, según el puntaje PSU que obtenga el estudiante, esta iniciativa suma los siguientes beneficios:

- Desde 600 puntos obtenidos: cobertura de matrícula y arancel total de la carrera.
- Desde 700 puntos obtenidos: a lo anterior se suma un pago mensual de $ 80.000 (USD 170 aproximadamente), de marzo a diciembre de cada año, a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, por la duración regular de la carrera.
- Desde 720 puntos obtenidos: además de matrícula, arancel total de la carrera y pago mensual indicado, se entrega el financiamiento para cursar un semestre en el extranjero, el cual se puede hacer efectivo luego de aprobar el quinto semestre de la carrera.

Compromisos

Una vez obtenido el título profesional, el egresado debe trabajar por al menos 3 años en un establecimiento municipal, subvencionado o de administración delegada, donde tendrá que cumplir una jornada de trabajo de 30 horas lectivas semanales. El plazo para esto es de 12 años, contados desde el momento de otorgamiento de la beca. El requisito de retribución de la beca se puede realizar en el establecimiento de libre elección del beneficiario, bajo las condiciones que él establezca con el empleador, de manera remunerada y sin intervención de Ministerio de Educación de Chile, siempre y cuando se cumplan las características indicadas en cuanto a la naturaleza del establecimiento (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2013a).

Resultados

Los resultados indican que en 2011 aumentó en 13 puntos el promedio PSU de los matriculados en todas las carreras de pedagogía y en 27 puntos si se consideran solo las carreras elegibles a la beca, respecto de los matriculados en los años 2007-2010.

También se logró aumentar de un 10,7% a un 18,1% la proporción de matriculados en pedagogía que provienen del mejor 30% de la distribución de resultados PSU de los matriculados. La probabilidad de que un alumno que obtiene un puntaje PSU sobre 600 escoja pedagogía aumenta entre un 30% y un 40%, mientras que para los puntajes sobre 700, aumenta en más del 100% (Ministerio de Educación de Chile, 2011).

3.3 El entramado institucional que ofrece la formación inicial en Iberoamérica

Además de la implementación de mecanismos selectivos para el ingreso a la formación inicial, Vaillant (2010) abunda en un conjunto de iniciativas adicionales de política para la mejora de la formación inicial de los docentes que han demostrado tener buenos resultados. Algunas de esas estrategias son:

- La formación basada en evidencia y evaluación externa que sustente los programas de formación inicial y las propuestas de cambio (por ejemplo, el proyecto Docentes para una Nueva Era en Nueva York, en el que las universidades sustentan sus propuestas de transformación y decisión en evidencia empírica. Con respecto a la evaluación externa de la calidad de la formación ofertada por los programas –por medio de visitas a las instituciones formadoras, observaciones de clases o informes de expertos–, destaca los casos de Holanda, que lo realiza a través de una agencia independiente; del Reino Unido, que lo implementa externamente a través de inspecciones de educación básica, y de Escocia y Suecia, lo realizan por medio de una agencia educativa.
- Mecanismos para asegurar que las instituciones y sus programas de formación inicial estén acreditados y se sujeten a estándares, lo que permite garantizar la calidad en la formación ofertada. Por ejemplo en Inglaterra se realiza la identificación, selección y monitoreo de las instituciones de formación inicial de docentes con base en grupos de estándares, a través de un organismo público (Agencia para el Desarrollo de la Formación, TDA por su nombre en inglés). En el caso de Australia no se dispone de un organismo nacional para acreditar los programas de formación docente, pero algunos estados como Queensland y Victoria, han implementado procesos de revisión y aprobación de todos sus programas de formación docente basados en estándares.

- La formación docente orientada a la investigación, como un componente clave de las competencias que requiere para el ejercicio de su futura práctica docente. Es el caso de Finlandia, con un 20% de su currículo de formación inicial dedicado a la investigación, aplicado durante las prácticas en las escuelas y en la obtención del título profesional con base en tesis derivadas de un proyecto de investigación. Asimismo, destaca la iniciativa del Centro Nacional Luma de la Universidad de Helsinki, que articula la investigación con el trabajo docente en ciencias y los polos de innovación de las industrias.
- La articulación entre universidades y escuelas, para transformar a estas últimas en centros proveedores de formación docente. En el Reino Unido, esto se cumple a través de la formación docente centrada en la escuela, coordinada por la agencia reguladora de la formación en el país, mientras que en Suecia existe a través de un sistema de incentivos a las buenas alianzas con las escuelas.
- La titulación alternativa, la cual por ser más flexible podría ser atractiva para candidatos talentosos a la enseñanza en períodos más cortos. En el Reino Unido, por ejemplo, hay programas de certificación alternativa o formación acelerada, de tiempo parcial y a distancia; en Holanda, rutas flexibles para la formación inicial que incorporan tanto a profesionales de otras carreras que desean ser docentes, como a docentes que dejaron de ejercer la profesión y desean retomarla. Esta titulación alternativa, en nuestra realidad iberoamericana, también permitiría ampliar la oferta de potenciales docentes en los niveles educativos en los que haya un déficit de profesores calificados.

Tipos de instituciones formadoras en Iberoamérica y con acreditación de su calidad

En primer término, resulta relevante confirmar que la formación inicial en los países de Iberoamérica está ampliamente orientada hacia la educación terciaria, siendo la mayor parte de las instituciones responsables de la oferta de formación inicial los institutos pedagógicos superiores y las universidades, de carácter público y privado. Por lo tanto, es imprescindible poner atención en el fortalecimiento de este nivel educativo que está a cargo de la formación de los futuros docentes y destinar los recursos necesarios para este fin, ya que, como se señala en el apartado 1.5 del capítulo 1, la mayoría de los países invierte más de la mitad de su gasto público en educación a los tres primeros niveles educativos, por lo que el gasto destinado para el nivel CINE 5 resulta menor (gráfico 1.5.5).

Con fines de comparabilidad, los distintos tipos de instituciones formadoras que existen Iberoamérica se agruparon en tres grandes categorías: 1. escuelas normales que ofrecen formación pedagógica de nivel medio superior; 2. institutos pedagógicos superiores que ofrecen formación terciaria no universitaria, y 3. universidades que ofrecen formación de nivel superior, tomando en consideración las siguientes particularidades de los países:

- En la categoría de *escuelas normales* se incluyeron las escuelas pedagógicas que en Cuba ofrecen formación pedagógica de nivel medio superior. En estas escuelas se garantiza la continuidad de estudios en carreras pedagógicas de nivel superior, así como la ubicación laboral de todos sus egresados.



- En la categoría de *institutos pedagógicos superiores* se incluyeron los institutos profesionales de Chile; los institutos superiores de Ecuador; los institutos especializados de El Salvador; los institutos de educación superior del Perú; las escuelas superiores de educación de Portugal; el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, los centros regionales de profesores, los institutos de formación docente y la Asociación Cristiana de Jóvenes en Uruguay, y los institutos públicos de formación docente y los institutos superiores de Paraguay.
- En la categoría de *universidades* se incluyeron las universidades de Ciencias Pedagógicas de Cuba, así como las universidades con facultades de educación y universidades con facultades de ciencias pedagógicas, públicas y privadas, en el resto de los países.

Solo en los casos de Colombia, Cuba, Guatemala y Nicaragua, además de las universidades que ofrecen formación inicial docente, la mayor participación la tienen las escuelas normales que brindan formación pedagógica de nivel medio superior para preescolar y primaria (CINE 0 y 1), en los tres primeros casos, y para preescolar, primaria y secundaria (CINE 0, 1 y 2) en el último. Destaca el caso de Guatemala, donde prácticamente toda la oferta de instituciones de formación inicial en el país (97%) es ofrecida por escuelas normales, de las cuales el 80% son de sostenimiento privado (tabla 3.4 en anexo capítulo 3).

Con respecto al tipo de sostenimiento de las instituciones que ofertan formación inicial docente, siete países tienen más de un 50% de sus instituciones formadoras de carácter público: Cuba (100%), Honduras (100%), Uruguay (92%), Colombia (69%), Ecuador (68%), España (63%) y Nicaragua (59%), existiendo una amplia oferta de formación de carácter privado en el resto de los países.

Por otro lado, es destacable que un número importante de países esté implementando procesos de acreditación de sus instituciones formadoras y de sus programas de formación inicial docente. Se entiende por acreditación todos aquellos procesos destinados a reconocer la calidad de una institución o de un programa educativo, basados en una evaluación previa respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador externo. En general, el procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos, que tiene una vigencia temporal por una serie de años (IIPE-UNESCO, 2012).

Así, diversos procesos de acreditación de instituciones formadoras se están implementando en 11 países de estudio, en tanto que la acreditación de calidad de sus programas de estudio se realiza en 10 países, con diferentes niveles de avance, habiéndose otorgado acreditación de calidad al 100% de las instituciones y programas en el caso de Cuba, El Salvador, España, Portugal y Uruguay.

Tabla 3.2. Porcentaje de instituciones formadoras y programas de formación inicial docente acreditados

Países	Porcentaje de instituciones formadoras acreditadas	Porcentaje de programas de formación inicial acreditados
Argentina	n.d.	n.d.
Chile	71	67
Colombia	31	77 (registro calificado) 19 (acreditación alta calidad)
Costa Rica	0	7
Cuba	100	100
Ecuador (1)	89	69
El Salvador	100	100
España	100	100
Guatemala	0	0
Honduras	50	30
Nicaragua	0	0
Paraguay	20	0
Perú	0,5	0
Portugal	100	100
R. Dominicana (2)	0	0
Uruguay	100	100

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.4 en anexo capítulo 3).

Notas:

(1) En Ecuador, actualmente los institutos pedagógicos superiores no están admitiendo más estudiantes, puesto que pasarán a ser sedes a distancia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en caso de aprobar la acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguimiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), y su rectoría pasará al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que está aplicando un programa de reordenamiento territorial de la oferta educativa y de reorientación de la oferta educativa, la cual incluye a futuro únicamente la carrera de Formadores de Educación Inicial. Por lo tanto, considerando las instituciones que siguen capacitando a los docentes, se tiene un 89% de instituciones acreditadas, mientras que el 11% restante obedece a instituciones que no alcanzaron la calificación mínima para su acreditación y deberán ser cerradas o reestructuradas, dependiendo del caso.

(2) En República Dominicana se instituyó la Agencia de Acreditación en el presente año, por lo que el inicio de los procesos de acreditación aún está en proyecto.

n.d.: No disponible.

En el caso de Colombia, el 77% de los programas de formación inicial cuentan con un registro calificado, lo cual implica que estos programas pasaron la primera etapa de acreditación que se les otorga por 7 años cuando cumplen con 15 condiciones de calidad establecidas. Por su parte, el 19% de los programas cuentan con un segundo nivel de acreditación denominado de alta calidad.

De manera similar, en el caso de Paraguay el 20% de las instituciones formadoras acreditadas hace referencia al porcentaje que corresponde a las que han pasado un proceso denominado de “licenciamiento”, que es una primera etapa en la que se evalúa el cumplimiento de los criterios esenciales de calidad para formar a los docentes para el sistema educativo, y está integrada por una autoevaluación, una evaluación externa y la resolución de licenciamiento emitida por el Ministerio de Educación y Cultura con una vigencia de 5 años. La segunda fase de acreditación

se aplica a aquellas instituciones que pasaron exitosamente el licenciamiento y es administrada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

Asimismo, en Cuba el 100% de instituciones y programas de formación inicial cuentan con un primer nivel de acreditación que les otorga la condición de autorizadas, como primer nivel de calidad, tal como lo reconoce el sistema universitario de programas de acreditación (SUPRA), que se aplica a toda la educación superior. Este sistema establece evaluaciones externas a instituciones, carreras y programas de maestrías y doctorados. Para aquellas instituciones y carreras que son sometidas a siguientes procesos de evaluación de la calidad, se les otorgan las categorías de certificadas y de excelencia.

La categoría de carrera autorizada se alcanza mediante la defensa del proyecto del programa presentado por la Comisión Nacional de Carreras ante un tribunal integrado por expertos de reconocido prestigio del ámbito académico y/o del sector productivo. A partir de esa condición, se establecen los siguientes niveles de calidad en evaluaciones externas que conduce la Junta de Acreditación Nacional (JAN), dirigida por el Ministerio de Educación Superior e integrada por especialistas de toda la educación superior del país, para la realización de evaluaciones institucionales, de carreras y de programas de posgrado. Estos procesos se comenzaron a aplicar a las universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP) desde hace dos cursos, contándose actualmente con tres UCP en condición de certificadas y otras dos UCP en proceso de acreditación. La evaluación de carreras es la más recientemente aplicada y se cuenta en la actualidad con dos carreras con categoría de certificada.

Aunque la mayoría de los países de la región cuenta con procesos de acreditación, es importante mencionar que estos son de carácer voluntario. Destaca el caso de Chile, donde aunque el sistema de acreditación es obligatorio para las carreras de pedagogía, la legislación no impide el funcionamiento de estas en caso de no obtener la acreditación, ya que únicamente se les impide obtener financiamiento público, sanción que resulta poco relevante para las instituciones privadas que no reciben estos recursos por parte del Estado.

Extracto 3.2. Sistema de aseguramiento de la calidad de instituciones de educación superior y acreditacion de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores (Colombia)

El sistema de aseguramiento de la calidad está conformado por tres subsistemas interrelacionados entre sí:

- Subsistema de evaluación
- Subsistema de información
- Subsistema de fomento

Las instituciones de educación superior son evaluadas en dos momentos principales, uno de carácter obligatorio, el de su creación, y el otro voluntario, con la acreditación institucional o de alta calidad. En cuanto a los programas académicos, deben cumplir, desde el momento en que son creados, con las 15 condiciones de calidad que establece el Decreto 1295 de 2010, requisito indispensable para que se les otorgue el registro

calificado por un período de siete años, cuya renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento similar.

Estas condiciones se constatan mediante una visita, en la que se establecen criterios y niveles específicos de calidad, de los cuales se pueden desprender juicios de valor sobre la viabilidad y pertinencia de un programa. Se refieren, fundamentalmente, a las condiciones académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece.

Si un programa no logra obtener el registro calificado, debe cerrar admisiones de inmediato y garantizar la calidad a las cohortes existentes, es decir, a quienes lo están cursando en ese momento, a través de un plan de mejoramiento que presente la institución de manera inmediata al Ministerio de Educación (Fomento), el cual estará acompañado por una institución que tenga el mismo programa o uno similar con acreditación de alta calidad. Entre tanto, y con el desarrollo del plan de mejoramiento integral que subsane las deficiencias encontradas en el proceso de verificación de las condiciones de calidad, podrá solicitarse nuevamente el registro calificado.

Con el fin de ir alcanzando cada vez niveles más exigentes de calidad, las instituciones pueden acudir a la acreditación, un testimonio que da el Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de evaluación en el que intervienen la institución, las comunidades académicas y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La acreditación institucional y la acreditación de programas son complementarias. La primera se orienta hacia la institución como un todo, mientras que la segunda considera sus partes integrales o componentes fundamentales.

Además de los mecanismos mencionados, el sistema de aseguramiento de la calidad se apoya en el sistema nacional de información de la educación superior (SNIES) y recibirá retroalimentación del Observatorio Laboral, el cual brinda información acerca del desempeño laboral de los egresados, señala necesidades del mercado y provee las bases para planeación y prospectiva del sector. Como un todo, el sistema pretende, además de mejorar la calidad, dejar, al terminar el presente período, un sistema que se autorregule, se autoevalúe y ponga en marcha permanentemente procesos de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2013).

Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores

Por otro lado, la evaluación institucional es una exigencia que se le formula a la escuela normal superior desde su propio proyecto, desde la sociedad y el Estado, medida por los interrogantes sobre la calidad del servicio público que presta. La evaluación de la calidad se desarrolla a través de:

- La autoevaluación realizada por los protagonistas de la acción educativa, quienes poseen las claves del significado de lo que sucede en la institución y ponen en marcha procesos de reflexión rigurosos, sistematizados y formalizados, con el fin de hacer un balance crítico y dar cuenta de su acción.
- La evaluación externa realizada por grupos académicos, a quienes la sociedad y el Estado les confían la responsabilidad de analizar, comprender y apoyar a las instituciones en el mejoramiento de la calidad educativa en el contexto de los principios y criterios de la educación y de la formación de maestros.
- La acreditación de calidad y desarrollo como acto de reconocimiento conferido por el Ministerio de Educación Nacional.



La acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores se realiza a través de los momentos siguientes:

1. Apropiación del documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo; 2. Desarrollo del proceso de autoevaluación institucional; 3. Elaboración del informe de autoevaluación; 4. Remisión de la documentación y el informe de autoevaluación; 5. Análisis de la documentación por parte del Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS) y valoración preliminar de la documentación para determinar su legibilidad, comprensión y la presencia de los aspectos fundamentales para la acreditación de calidad y desarrollo; 6. Designación de la comisión de pares externos que realizará la visita de verificación a partir de la realización de un seminario taller diseñado y adelantado por el CAENS para tal efecto; 7. Definición de fechas y agenda para la visita de la comisión de pares externos; 8. Realización de la visita con el fin de verificar la información suministrada y validar los procesos institucionales; 9. Elaboración del informe de la comisión de pares externos; 10. Análisis por parte del CAENS del informe de la visita de la comisión de pares externos y remisión del concepto al ministro de Educación Nacional, y 11. Remisión de resultados (Martínez, E., Ibarra, O. A., Ochoa, M., Salinas, M. L., Hidalgo, H. A., Escobar, M.E. y Artunduaga, L. A., 2000).

Con respecto al número de instituciones formadoras en Iberoamérica es posible observar que es altamente variable, desde dos en Honduras hasta 361 en Perú y 557 en Guatemala (tabla 3.4 en anexo capítulo 3). Sin embargo, el tamaño de la oferta de instituciones formadoras deberá estar alineado a una planeación adecuada ajustada a los requerimientos de los sistemas educativos, y estas deberán ser capaces de formar, bajo estándares de calidad, a candidatos profesionales para el ejercicio de la docencia.

Será importante indagar sobre estos aspectos en estudios próximos, con el fin de conocer los diferentes arreglos de planeación que realizan los países para resolver el exceso o la escasez de docentes en ciertos grupos educativos vulnerables, disciplinas, grados o niveles educativos, así como de la capacidad de respuesta institucional para reemplazar a los docentes próximos a la jubilación; además de conocer la eficacia de estas propuestas.

Características de la oferta de la formación inicial

En escuelas normales

Los años de duración de la formación inicial ofrecida por las escuelas normales fluctúan entre 2, 5 y 6 para la formación inicial en CINE 0, entre 2,5 y 4 años para la formación inicial en CINE 1, y de 2 para la formación en CINE 2. Cabe señalar que en Colombia, Cuba y Guatemala las escuelas normales solo ofrecen formación inicial para los niveles educativos CINE 0 y 1, en tanto que en Nicaragua la oferta abarca los tres niveles educativos: CINE 0, 1 y 2.

Como se observa en la tabla 3.3, en el caso de Nicaragua la duración de la formación inicial en las escuelas normales varía en función del nivel educativo de ingreso de los aspirantes: 6 años para los que ingresaron con 6.° grado aprobado al Plan Regional Intercultural Bilingüe; 3 años para los que ingresaron con 9.° grado aprobado a cursos regulares y con 9.° grado y/o bachillerato concluido a cursos de profesionalización, y 2 años para los que ingresaron

con bachillerato aprobado al Contingente XXXIV Aniversario (con excepción de algunos municipios de Costa Caribe).

Tabla 3.3. Años de duración de la formación inicial docente en escuelas normales

Países	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Colombia	2,5	2,5	n.a.
Cuba	4	4	n.a.
Guatemala	3	3	n.a.
Nicaragua	6	3	2

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.5 en anexo capítulo 3).
n.a. No aplicable.

Asimismo, todos los programas de formación inicial ofertados por las escuelas normales operan bajo un modelo concurrente, es decir, a través del desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una pedagógica y una específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados. Si bien la proporción de créditos u horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, en general, una duración de ocho a diez semestres, y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina (Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente de Chile, 2005).

Con respecto a la formación práctica recibida durante la formación inicial, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) señala que uno de los principales enfoques para apoyar a los docentes en la mejora de la instrucción es la generación de habilidades prácticas durante la capacitación inicial, lo cual se traduce en un considerable tiempo de práctica docente en las escuelas (por ejemplo en Boston, Inglaterra, Finlandia y Japón).

El porcentaje del currículo oficial en formación inicial que se destina a la práctica en el aula en las escuelas normales varía de 20% en Colombia y Guatemala a 50% en Nicaragua. Como se observa en la tabla 3.4, esta proporción es similar para los diferentes niveles CINE en todos los países, con excepción de Nicaragua, que destina mayor tiempo de práctica a los docentes en formación para CINE 0 (50%), seguido de los estudiantes que se preparan para la docencia en CINE 2 (44%) y de los futuros docentes de educación primaria (28%).

Tabla 3.4. Porcentaje del currículo oficial en escuelas normales que se destina a la práctica en el aula

Países	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Colombia	20	20	n.a.
Cuba	23,32	23,32	n.a.
Guatemala	20	20	n.a.
Nicaragua	50	28	44

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.5 en anexo capítulo 3).
n.a. No aplicable.



En institutos pedagógicos superiores y universidades

En el caso de la formación inicial terciaria ofrecida en institutos pedagógicos superiores, la duración fluctúa entre los 3 y 5 años para la formación docente en CINE 0 y 2, y de 2 a 5 años para la preparación de los futuros profesores de CINE 1.

En el caso de Uruguay, la formación inicial de primaria para adultos tiene una duración de 2 años, en tanto que el nivel educativo requerido para la docencia en Portugal es el de maestro –a partir de la transformación de la estructura de la enseñanza de la educación superior en el contexto del proceso de Bolonia–, por lo que se añaden 1 o 2 años adicionales de preparación, dependiendo de la especialidad de formación en los diversos niveles CINE.

En el caso de las universidades, prácticamente todos los programas de formación inicial para CINE 0, 1 y 2 en instituciones públicas y privadas tienen la misma duración en cada uno de los respectivos países. Así, por ejemplo, la duración de la formación inicial universitaria en Argentina, Colombia, Cuba y Perú es de 5 años para todos los niveles CINE ofertados por las instituciones de educación superior; caso similar para Ecuador, Honduras, República Dominicana y Uruguay, que ofrecen formación inicial con una duración de 4 años; de 3 años en El Salvador, Guatemala y Paraguay, y de 3 a 5 años en Nicaragua: 3 años para los aspirantes a profesores de educación media y de 5 años para los aspirantes a licenciaturas.

Tabla 3.5. Años de duración de la formación inicial docente en universidades

Países	Universidades públicas			Universidades privadas		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina	5	5	5	5	5	5
Colombia	5	5	5	5	5	5
Cuba	5	5	5	n.a.	n.a.	n.a.
Perú	5	5	5	5	5	5
Ecuador	4	4	4	4	4	4
Honduras	4	4	4	n.a.	n.a.	n.a.
R. Dominicana	4	4	4	4	4	4
Uruguay	n.a.	4	n.a.	4	4	4
El Salvador	3	3	3	3	3	3
Guatemala	n.a.	n.a.	3	n.a.	n.a.	3
Paraguay	3	3	3	3	3	3
Nicaragua	n.a.	n.a.	3 a 5	n.a.	n.a.	3 a 5
Chile	4,6	4,8	4,8	4,2	4,5	4,5
Costa Rica	4	4	4	2.8	2.8	2.8
España	4	4	4 + 1	4	4	4 + 1
Portugal	3 + 1 a 2	3 + 2	3 + 2	3 + 1 a 2	3 + 2	3 + 2

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.5 en anexo capítulo 3).
n.a.: No aplicable.

Por el contrario, en Chile y Costa Rica la duración de la formación inicial varía de acuerdo con el sostenimiento público o privado de la universidad, con menos años en las universidades privadas. Por otra parte, destacan España y Portugal, donde se exige el grado de maestro para el



ejercicio de la docencia. En el primer caso se exige el grado de maestro para ser profesor de secundaria, por lo que además de los 4 años de grado se requiere uno adicional de maestría; mientras que en el segundo caso la exigencia del título de maestro aplica para el ejercicio de la docencia en los tres niveles CINE, por lo que a los 3 años iniciales del grado se añaden 1 o 2 adicionales de maestría, dependiendo de la especialidad de que se trate.

Por otro lado, los modelos de formación que se implementan en las instituciones de educación terciaria para los diversos niveles CINE se pueden clasificar en tres grupos:

- Países cuyas instituciones terciarias ofrecen formación inicial únicamente bajo el modelo de formación concurrente (Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Portugal), es decir, que en el currículo incluye la formación general, pedagógica y disciplinar de manera simultánea.

- Países cuyas instituciones terciarias ofrecen formación inicial únicamente bajo el modelo de formación consecutivo (Honduras y Ecuador, a través del ministerio de Educación, que ofrece formación pedagógica para profesionales de otras ramas).
  El modelo de formación consecutivo está orientado a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica, y que desean obtener un título de profesor. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica (Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente de Chile, 2005).

- Países cuyas instituciones terciarias ofrecen formación inicial bajo ambos modelos de formación de manera indistinta. Bajo esta última clasificación se tienen dos subgrupos de países:

  — Los que ofrecen formación consecutiva exclusiva, ya sea para algunos niveles CINE o solo en algunos tipos de instituciones formadoras. Para ejemplificar el primer caso, se tiene a las universidades de España que la ofertan solo para el nivel CINE 2, lo cual supone brindar formación pedagógica a profesionales de otras disciplinas que se desempeñan como docentes en el primer ciclo de la educación secundaria. En el segundo caso se encuentra Argentina, que solamente ofrece un modelo de formación consecutivo en sus universidades públicas y privadas para todos los niveles CINE.

  — Aquellos que ofrecen formación consecutiva y concurrente a la vez, ya sea en todas sus instituciones formadoras, como en El Salvador, o en algunos niveles específicos CINE que se ofrecen en ciertos tipos de instituciones formadoras. Por ejemplo: en Nicaragua, nivel CINE 2 en universidades públicas; en Perú, CINE 0 y 1 en universidades privadas; en República Dominicana, nivel CINE 2 en institutos pedagógicos superiores y universidades privadas, y en Uruguay, CINE 2 en institutos pedagógicos superiores, CINE 1 en universidades públicas y en todos los niveles CINE que brindan las universidades privadas del país (tabla 3.5 en anexo capítulo 3).

Con respecto al porcentaje de formación práctica que las instituciones formadoras de educación terciaria destinan como parte del currículo de formación inicial, esta fluctúa entre 7% en República Dominicana y 12,5% en Costa Rica, hasta 42,5% en Cuba y 60% en Ecuador (tabla 3.6.).



Tabla 3.6. Porcentaje del currículo oficial en institutos pedagógicos superiores y universidades que se destina a la formación práctica en el aula

Países	Institutos pedagógicos superiores			Universidades públicas			Universidades privadas		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina	15-25	15-25	15-25	15-25	15-25	15-25	15-25	15-25	15-25
Chile (1)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Colombia	n.a.	n.a.	n.a.	20	20	20	20	20	20
Costa Rica	n.a.	n.a.	n.a.	12,5	12,5	12,5	n.d.	n.d.	n.d.
Cuba	n.a.	n.a.	n.a.	42,5	42,5	42,5	n.a.	n.a.	n.a.
Ecuador	60	60	60	60	60	60	60	60	60
El Salvador	30	30	30	30	30	30	30	30	30
España	n.a.	n.a.	n.a.	18	20,8	26	18	20,8	26
Guatemala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	15	n.a.	n.a.	15
Honduras	n.a.	n.a.	n.a.	25	25	25	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.d.
Paraguay	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Perú	21	20	20	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Portugal (2)	19 a 23 20 a 24	19 a 23 20 a 24	n.a.	19 a 23 20 a 24	19 a 23 20 a 24	40	19 a 23 20 a 24	19 a 23 20 a 24	40
R. Dominicana	25	25	25	33	33	33	7 a 30	7 a 30	7 a 30
Uruguay	n.d.	27,5	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.5 en anexo capítulo 3).

Notas:

(1) En Chile no se cuenta con el dato de porcentaje de formación práctica, ya que el tiempo de práctica en el aula es determinado por cada institución formadora y no se reporta al ministerio de Educación.

(2) En Portugal se incluyen los porcentajes de formación práctica del total del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) de 1.° y 2.° ciclo de cursos del proceso de Bolonia para CINE 0 y 1, y del total de créditos ECTS del 2.° ciclo de cursos del proceso de Bolonia: Maestro en Educación para CINE 2.

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

Los países que destinan al menos una cuarta parte de su currículo a la formación práctica de sus estudiantes en el aula son más de la mitad de los que respondieron al cuestionario de formación inicial y continua: Argentina, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, República Dominicana y Uruguay. En España y Portugal, destinan un 26% y 40%, respectivamente, en formación inicial para CINE 2 en universidades públicas y privadas.

Esta información es altamente relevante en el análisis de la interacción entre universidades formadoras de docentes y centros escolares, ya que una de las principales críticas a la formación inicial, durante los años ochenta y noventa, radicaba en el distanciamiento y desconexión entre ambos tipos de organizaciones, con el consecuente detrimento en el desempeño del futuro docente en el aula. Estos datos nos muestran un alentador y paulatino acercamiento y diálogo, con diferentes grados de avance, entre instituciones formadoras a nivel terciario y las escuelas.

Extracto 3.3. La formación práctica: la escuela entendida como microuniversidad (Cuba)

A partir del curso 2002-2003 se aplicó un nuevo modelo de formación docente en Cuba que se ha venido perfeccionando en los últimos años con la implementación de nuevos planes de estudio de las Licenciaturas en Educación desde el curso 2010-2011 que consisten en lo siguiente:

- Los tres primeros años de las carreras en formación a tiempo completo en las universidades, alternando con prácticas sistemáticas o pequeños períodos concentrados de trabajo en la escuela.
- Durante 4.° y 5.° años se ubica a los estudiantes a tiempo completo en una escuela, preferiblemente de su municipio de residencia, con la concepción de considerar a esta como Microuniversidad, donde los docentes de experiencia se convierten en tutores de cada uno de los estudiantes, a la vez que estos completan su formación académica universitaria en sedes municipales o en la sede central de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, atendidos por docentes de estas instituciones. (1 y 2).
- En todo el proceso de formación, tanto la universidad pedagógica como la escuela asumen la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctico-investigativa de los estudiantes, la cual se desarrolla en estrecha integración con las actividades académicas de cada disciplina y en correspondencia con los objetivos de cada año de la carrera. El componente investigativo tiene especial relevancia desde los primeros años de estudio, dentro del marco de su actividad en la escuela, concretándose en la realización de trabajos extracurriculares, de curso y el trabajo de diploma o de culminación de estudios para obtener el título de licenciado. Cabe destacar que 70% de los graduados universitarios que se encuentran prestando servicios en el Sistema Nacional de Educación está cursando la Maestría en Ciencias de la Educación (3).

  Por lo tanto, la escuela constituye la columna vertebral de la estructura curricular y del contenido de los planes de estudio en Cuba, así como el escenario fundamental del proceso de adquisición de las habilidades y del modo de actuación del futuro profesional. El trabajo directo en las escuelas, entendidas como microuniversidades, es la forma fundamental de preparación, la cual se complementa con el estudio de las asignaturas.
- La tutoría de los estudiantes se organiza designando como tutores a los docentes de mayor preparación y experiencia, los que desarrollan su labor formativa en los propios centros docentes con los estudiantes que son ubicados en ellos para su formación. Las filiales municipales de las Universidades de Ciencias Pedagógicas o directamente sus sedes centrales coordinan con las estructuras de dirección provincial y municipales de la Educación, la actuación de las escuelas como microuniversidades. Se concibe la formación práctica docente como un proceso dirigido, en el cual deben perfeccionarse, por una parte, la función de dirección del centro pedagógico y, por otra, la participación y responsabilidad de la escuela en la preparación profesional del egresado (4).

  La actividad laboral-investigativa se estructura con un carácter ascendente en cuanto a la complejidad de las tareas a desarrollar.

Fuentes:

(1) Macías, A. (2004). La formación docente inicial en Cuba. Congreso de Educación Comparada.
(2) Parra, I., F. Lau, A. Macías y O. Castro: El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente, Seminario de Preparación del curso escolar 2010-2011, Imprenta Federico Engels, La Habana, 2010.
(3) Guillerme, D. (2011). Un acercamiento al sistema de formación inicial y permanente en Cuba: retos y perspectivas. Docencia, 43, 30-40.
(4) García, L. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. PRODUCA-UNESCO.



3.4 Niveles educativos alcanzados al finalizar la formación inicial y los procedimientos de ingreso a la docencia

Al finalizar la formación inicial de los futuros docentes para los niveles de preescolar y primaria, el nivel educativo alcanzado es el equivalente a CINE 5 (primer ciclo de la educación terciaria) en la mayoría de los países (12 de 15 países que contestaron esta pregunta en el cuestionario de formación inicial y docente). Solamente en Cuba, Colombia y Guatemala se alcanza un nivel equivalente a CINE 3 (segundo ciclo de la educación secundaria) al egreso de las escuelas pedagógicas y normales.

Por su parte, el nivel educativo alcanzado al finalizar la formación inicial para el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) es el nivel CINE 5 en todos los países, lo cual da cuenta del avanzado proceso de terciarización de la formación inicial docente en los países de Iberoamérica.

En aquellos países que especificaron la subdivisión del nivel CINE 5 de acuerdo con el tipo de programa de egreso de la formación inicial –CINE 5A y 5B–, cabe destacar que en Paraguay, Perú y Uruguay se obtiene el nivel 5B, es decir, se trata de programas cuyos contenidos se orientan a la práctica y están concebidos sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas y los conocimientos necesarios para ejercer la profesión. Por otro lado, en Chile, España, Honduras, Perú, Portugal y República Dominicana se obtiene al finalizar la formación inicial el nivel 5A, es decir, se hace referencia a programas terciarios, en gran parte teóricos, que están destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y en profesiones que exigen un alto nivel de capacitación (tabla 3.6 en anexo capítulo 3).

Las instancias que certifican el cumplimiento de estos niveles CINE alcanzados al finalizar la formación inicial docente se clasifican en tres categorías:

- Los ministerios de Educación o instancias a cargo de la política de educación superior en Guatemala, Honduras, República Dominicana y en Ecuador a través del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Las autoridades de las instituciones formadoras en conjunción con los ministerios de Educación, a nivel central en España, Nicaragua, Paraguay y Perú, o a nivel descentralizado en Argentina, Colombia y Cuba. En este último caso, la conclusión de estudios en las escuelas pedagógicas de nivel medio superior en Cuba es certificada por los directores de las escuelas con el visto bueno del director Provincial de Educación.
- Las instituciones de educación superior autorizadas y reconocidas por el Estado para realizar la formación docente en Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador y Portugal.

Adicionalmente, en algunos países se requiere que el egresado de la formación inicial docente realice pruebas de egreso con el fin de verificar la calidad de la preparación recibida y su congruencia con el perfil docente esperado. Así por ejemplo, en El Salvador todos los estudiantes que terminan su plan de estudios de las carreras de profesorado deben realizar la evaluación de competencias académicas y pedagógicas (ECAP), prueba que se exige para que un estudiante

egresado de profesorado pueda obtener su título e ingresar al sistema educativo público. La ECAP es un referente del perfil alcanzado por el futuro docente durante su formación, se realiza a través de una prueba objetiva que explora el dominio de competencias académicas y pedagógicas, y está orientada a explorar las competencias del futuro docente en las especialidades de educación parvularia, educación básica, educación especial, ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, lenguaje y literatura, e idioma inglés.

Del mismo modo, en el caso de Chile el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), una división del Ministerio de Educación cuya misión es diseñar, implementar y evaluar programas que fomentan el desarrollo profesional de docentes y directivos basados en las políticas educacionales del país, determina los estándares orientadores para cada nivel educativo y se encarga de realizar una evaluación, de carácter voluntario, a los egresados de la formación inicial docente denominada evaluación Inicia.

Extracto 3.4. Evaluación Inicial (Chile)

La evaluación Inicia es un sistema creado por el ministerio de Educación con el propósito de verificar la calidad de la formación inicial docente recibida por los egresados de las carreras de educación parvularia, pedagogía en educación básica y pedagogía en educación media. Por primera vez, en 2013, se incorporaron al proceso egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Media en las áreas de lenguaje y comunicación; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; biología; física, y química, ampliando el universo de egresados y sectores pedagógicos evaluados.

El objetivo central de la evaluación Inicia es entregar a las instituciones formadoras de profesores, a la opinión pública y a los propios egresados de estas instituciones, información actualizada acerca del nivel de logro de dichos egresados, en aspectos fundamentales de su futuro desempeño como docentes.

El sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial docente está integrado por una batería de pruebas, que incluye un total de 12 instrumentos para evaluar conocimientos disciplinarios y pedagógicos de estudiantes egresados de carreras de educación de párvulos, educación básica y de educación media, así como la prueba que evalúa habilidades de comunicación escrita. No se consideró aplicar este año la prueba sobre tecnología de la información y comunicaciones (TIC). Estas pruebas fueron elaboradas por especialistas y técnicos bajo rigurosos procedimientos de construcción de instrumentos de evaluación educacional y con probadas características de confiabilidad y validez, con la supervisión del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Las pruebas Inicia se aplicaron por primera vez en 2008 a un grupo de alrededor de 2.000 egresados de 40 instituciones formadoras de docentes de Pedagogía en Educación Básica. Posteriormente, durante 2009 y 2010, fueron evaluados alrededor de 3.700 egresados de Pedagogía en Educación Básica y se incluyó a grupos de egresados de las carreras de Educación de Párvulos. Durante los primeros años de aplicación de las pruebas Inicia, además de evaluar conocimientos disciplinarios sobre aprendizajes requeridos para el desempeño profesional, se incorporaron nuevos instrumentos de evaluación de aprendizajes y de habilidades para la enseñanza, entre ellos una prueba que evalúa habilidades de comunicación escrita de los futuros profesores y otra que evalúa habilidades para usar tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la enseñanza.

El año 2011, el Ministerio de Educación invitó a participar en las pruebas Inicia a todas las instituciones de educación superior que impartían la carrera de Educación Básica y de Educación de Párvulos. De un total de 59 instituciones formadoras, 49 aceptaron participar e inscribieron un total de 4.875 egresados para rendirlas. La evaluación se aplicó a 1.209 egresados de Educación Parvularia y 2.062 de Educación Básica. Pero en este último caso hubo un cambio que es importante destacar: la prueba fue elaborada tomando como referente los Estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica que publicó ese año el Ministerio de Educación. Esto permitió fijar por primera vez un puntaje de corte, a partir del cual se establecieron tres niveles de desempeño: sobresaliente, aceptable e insuficiente. Los puntajes de corte que permitieron hacer esta distinción fueron establecidos en forma consensuada por académicos de distintas universidades del país, quienes señalaron cuáles eran los requisitos mínimos que requería un profesor para poder hacer clases.

Es importante destacar que los estándares orientadores, que indican lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, fueron utilizados como referentes en la elaboración de las pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos en cada uno de los niveles escolares y disciplinas evaluadas. Asimismo, las bases curriculares actuales, tanto para Educación Parvularia como para Pedagogía Básica y Media, también fueron consideradas como referentes en la elaboración de estas pruebas.

Actualmente, la prueba Inicia es voluntaria para los egresados de Pedagogía, pero el proyecto de Ley de Carrera Docente, que se encuentra en el Congreso, contempla que pase a ser obligatoria y habilitante para ejercer en el sector municipal y particular subvencionado (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2013b).

Aun cuando los requisitos empleados para el acceso a la profesión docente, de acuerdo con el Banco Mundial (2012) señalan la conveniencia de establecer un nivel mínimo de formación académica para ejercer la docencia, reconoce que la evidencia no es concluyente con respecto al efecto entre los títulos y diplomas del docente y el logro educativo de sus estudiantes. Sin embargo, en países con alto desempeño educativo se exige a los futuros docentes un nivel educativo equivalente a la licenciatura (por ejemplo en Ontario, Canadá) e incluso al nivel de maestría (Finlandia) para el ejercicio de la docencia.

Asimismo, aunado a este requerimiento básico de formación académica, las buenas prácticas señalan la exigencia de experiencia en el aula, ya sea a través de prácticas profesionales intensivas (Finlandia), períodos de prueba previos a la contratación definitiva del nuevo docente (Inglaterra y Nueva Zelanda) o programas de inducción o mentoría (Shanghai, China; Inglaterra; Ontario, Canadá) que, en algunos países con alto desempeño educativo, se otorga durante el primero y hasta el segundo año laboral (Quebec, Suiza y algunos estados de los Estados Unidos) (Scheerens, 2010).

En los países de Iberoamérica, el procedimiento de ingreso a la docencia más implementado por las autoridades educativas, además de la certificación académica, es la realización de concursos de oposición, antecedentes y méritos. Solo en los casos de Cuba y Nicaragua el único

requisito para ingresar a la profesión docente consiste en acreditar ser graduado de la formación inicial docente, a través de la presentación del título profesional en el primer caso –en Cuba todos los egresados tienen asegurada una plaza docente– o de la conclusión del plan de estudios en el segundo. En Nicaragua se aceptan también aplicantes no graduados, siempre y cuando acrediten estar integrados en cursos de profesionalización en las escuelas normales del país. Por su parte, en Portugal y España se exige el título de maestro para el ejercicio docente en todos los niveles educativos en el primer caso, y para el desempeño docente en CINE 2 en el segundo (tabla 3.7 en anexo capítulo 3).

Con relación a la implementación de concursos de oposición, antecedentes y/o méritos, cabe señalar que en Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay estos concursos se realizan de manera exclusiva. Por ejemplo, en el concurso de méritos en Colombia se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes a desempeñarse como educadores en el sector público, en tanto que en República Dominicana el concurso de oposición incluye comparación de antecedentes, pruebas y entrevista personal.

Sin embargo, el resto de países de la región acompañan estos concursos con algún otro procedimiento de selección complementario, como un examen de conocimientos en Colombia, Ecuador y Guatemala; una clase demostrativa en Ecuador, o un período de prueba –como señalan las buenas prácticas de países con alto desempeño educativo– en Colombia, España, Guatemala y Portugal.

En algunos países, la implementación de estos procedimientos es de carácter descentralizado, como es el caso de Argentina, donde los concursos de oposición y/o de antecedentes se aplican según corresponda a lo dispuesto por las autoridades jurisdiccionales y los respectivos niveles educativos. Sin embargo, en Chile la selección del personal en la educación municipal está regida por ley en el Estatuto Docente –que establece los requisitos y procedimientos para cubrir las plazas vacantes–, y los docentes que se incorporan como titulares lo hacen a través de un concurso público convocado a nivel nacional pero administrado por los municipios.

Por su parte, en Costa Rica los concursos externos docentes, la aplicación de pruebas de idoneidad y confección de nóminas de personal son competencia exclusiva de la Dirección General de Servicio Civil, de acuerdo con lo normado en su Estatuto de Servicio Civil. De manera similar, en Guatemala toda persona nombrada en un puesto dentro del Servicio por Oposición debe someterse a un período de prueba práctica en el desempeño del puesto de que se trate, y sus resultados deben ser notificados a la Oficina Nacional de Servicio Civil.



Extracto 3.5. Período de prueba (Colombia)

El período de prueba se define como aquella evaluación que se aplica a los docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo luego de superar el concurso de méritos correspondiente, y permite evidenciar y valorar objetivamente el desarrollo de la labor desplegada por el educador, su solidez conceptual, sus actitudes y habilidades en diferentes escenarios de la comunidad educativa. El período de prueba parte de la idea de que el docente o directivo docente es idóneo para el ejercicio del cargo, pues cuenta con un título profesional y ha superado un concurso público; sin embargo, es menester constatar que lo anterior guarda estrecha relación con el ejercicio práctico de su labor docente, reflejado en su desempeño laboral objeto de valoración.

Personal y período para su aplicación

La evaluación del período de prueba será aplicada al educador que, tras superar satisfactoriamente todas las etapas del concurso de méritos, haya sido nombrado para ocupar un cargo vacante. Esta evaluación se realizará al finalizar el año escolar dentro del cual fue designado, siempre y cuando su desempeño en el cargo sea por lo menos de cuatro meses. Si al finalizar el año, el docente o directivo docente no ha cumplido los cuatro meses requeridos, su evaluación deberá efectuarse en el siguiente año escolar.

La evaluación del período de prueba de un docente o de un coordinador debe ser realizada por el rector de la institución educativa o por el director del centro educativo, según sea el caso, y tiene carácter de indelegable. A su vez, la evaluación de los rectores y directores rurales estará a cargo del superior jerárquico en la estructura de la entidad territorial certificada, o por el servidor público que sea designado por el nominador (gobernador o alcalde) mediante acto administrativo.

Etapas del período de prueba

Primera etapa

- Entrevista de inicio. El rector debe brindar toda la información necesaria para que el nuevo funcionario se familiarice con el contexto en el que va a desarrollar su función, identifique y dimensione los compromisos que debe atender y estructure la propuesta de las evidencias a recolectar a lo largo de su proceso de evaluación, las que, además de ser objeto de concertación, garantizarán la objetividad de la calificación. Asimismo, en esta etapa se presenta el protocolo de evaluación correspondiente al cargo a desempeñar por el evaluado, con el propósito de que lo conozca e iniciar el diligenciamiento de la primera parte dando apertura del proceso.
- Evidencias. Las evidencias son productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) de la labor del docente o directivo docente en relación con las competencias y desempeños definidos para el cargo de que se trate. Pueden ser documentales y testimoniales sobre las percepciones y la valoración de los resultados y del desempeño laboral del funcionario por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa (incluida su propia evaluación).
- Fuentes de información. Pueden tenerse en cuenta como potenciales proveedores de evidencias a los distintos actores de la comunidad escolar, como son las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes.
- Instrumentos de apoyo. Se podrían utilizar, para la recolección de evidencias testimoniales, encuestas a estudiantes y padres de familia, formatos de entrevista, cuestionarios, diarios de campo, pautas de observación o formatos de autoevaluación.

Segunda etapa

- Desarrollo del proceso de evaluación a través de la demostración de los desempeños mediante la carpeta de evidencias.
- Seguimiento del proceso de evaluación.

Tercera etapa

- Evaluación y calificación. Una vez culminado el año escolar, siempre que el educador haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro meses, le corresponde al evaluador constatar los resultados obtenidos por el evaluado de acuerdo con las evidencias recolectadas. La evaluación se realiza tomando como criterio central lo demostrado por dichas evidencias de acuerdo con las funciones desempeñadas por el docente o directivo docente. La calificación se expresará en una escala de 1 a 100 puntos porcentuales que se interpretan de acuerdo con los siguientes rangos: 1 a 59: no satisfactorio; 60 a 89: satisfactorio, y 90 a 100: sobresaliente. La calificación mínima aprobatoria del período de prueba es del 60% de la evaluación. El plazo máximo para proferir la calificación definitiva es el último día del año escolar.
- Notificaciones. Al ser la calificación del proceso de evaluación una decisión que afecta directamente al evaluado, este tiene derecho no solo a conocerla sino también a ser notificado en debida forma, y proponer los recursos a los que haya lugar. La decisión contenida en el protocolo de evaluación, es susceptible de ser impugnada.

Consecuencias

Superar la evaluación de período de prueba satisfactoriamente conlleva al ingreso oficial a la carrera docente, mediante la inscripción en el escalafón y el nombramiento en propiedad. Un resultado adverso culmina con el retiro del servicio del educador, a menos que se trate de un directivo que proviene de la docencia estatal, caso en el cual será regresado al cargo de origen (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2012).

3.5 Consideraciones finales

En este capítulo se ha ofrecido un panorama general que permite disponer de una descripción de la situación de la formación inicial en 16 países de Iberoamérica: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay, en términos de las principales características y mecanismos que hacen parte de la trayectoria que sigue un aspirante a la formación inicial hasta insertarse en la profesión docente. Esta descripción podrá ser enriquecida en el futuro cuando los cinco países restantes, miembros de la OEI que no completaron el cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica, emitan sus reportes correspondientes.

A partir de la información proporcionada por los países, es evidente la diversidad de sistemas de formación docente que coexisten en la región iberoamericana, los cuales van desde aquellos muy estructurados e institucionalizados, con regulaciones muy explícitas, con una vinculación virtuosa entre formación inicial y continua, y que responden a las necesidades educativas



y sociales de los docentes y los contextos escolares; hasta aquellos que reportan una escasa regulación y mecanismos de aseguramiento de la calidad de su oferta formativa o incluso la ausencia de acciones intencionadas, desde el sistema educativo, para ofrecer actualización y capacitación a sus docentes.

Con respecto al primer peldaño de acceso de potenciales aspirantes a la formación inicial docente, se confirma que el nivel educativo mínimo exigido para el acceso a la formación inicial en preescolar, primaria y secundaria en institutos pedagógicos superiores y universidades es el nivel equivalente a CINE 3. Solo en aquellos países que, además de ofertar formación de nivel superior, cuentan con escuelas normales, el requisito de entrada es el nivel CINE 2.

En 11 países de estos 16 que respondieron al cuestionario se aplica una prueba de admisión a través de un examen de conocimientos, con el fin de seleccionar a los mejores aspirantes a la formación inicial, y en poco más de la mitad de ellos se implementa un mecanismo complementario de selección, que suele consistir en la realización de exámenes o entrevistas de aptitudes. Requisitos adicionales aplicados por algunos países incluyen evaluaciones psicológicas de los aspirantes, exigencia de puntajes mínimos en el nivel educativo previo, participación en actividades comunitarias, concursos de oposición y/o méritos, y límites de edad diferenciados para el acceso a la formación inicial en los diversos niveles CINE.

Adicionalmente, en la mitad de los países de estudio se implementa alguna estrategia específica para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial, como el otorgamiento de becas, créditos o incentivos económicos; la realización de cursos de preselección; la consideración de un promedio mínimo de calificaciones; un compromiso de ingreso a la docencia para todos los egresados, así como la realización de campañas promocionales y vocacionales que tienen el objetivo de sensibilizar y atraer a los potenciales mejores candidatos a la docencia.

Si bien es cierto que estas estrategias buscan seleccionar a aquellos candidatos que cumplen con dichas cualificaciones, en esta ocasión no solicitamos información acerca de la existencia de políticas que aplican los países para racionalizar la oferta de docentes que está generando el sistema de formación inicial en los diferentes niveles CINE, en correspondencia con las necesidades del sistema educativo para cubrir plazas vacantes o reemplazar a sus bajas.

Sin duda, y tal como se señalara en el marco de referencia de este capítulo, los desafíos en materia de formación docente van aparejados de otros procesos de mejora en diversos componentes del sistema educativo, de tal manera que coadyuven al ejercicio equitativo de una educación de calidad para todos. Por ejemplo, si bien algunos países están realizando los esfuerzos necesarios, y posibles, para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial, esto depende, en gran medida, de procesos estrechamente relacionados con los mercados laborales del país, de la generación de oportunidades de crecimiento profesional aunado al prestigio y estatus de la profesión docente, tarea compleja y de gran envergadura en nuestros países. En última instancia, los países pueden reflexionar en el déficit formativo que el propio

sistema educativo tiene que remediar si sus mecanismos de ingreso a la formación inicial y a la profesión docente no se mejoran.

Aun cuando encontramos que, en la mayoría de los países, la formación inicial está ampliamente orientada hacia la educación terciaria (nivel CINE 5), también coexisten modelos en los que operan las escuelas normales de nivel medio superior (Colombia, Cuba, Nicaragua y Guatemala). Sin embargo, es importante recordar que –como alerta la literatura– disponer de títulos y diplomas es necesario pero no suficiente para mejorar el logro educativo de los estudiantes.

Resulta destacable que un conjunto importante de países se encuentra implementando procesos de acreditación de la calidad de sus instituciones formadoras (11 países) y de sus programas de formación inicial (10 países) a través de estrategias diversas y con niveles de avance diferenciados, que incluyen procesos de autoevaluación y evaluaciones externas cuyos resultados son valorados por un organismo acreditador. Cinco países (Cuba, El Salvador, España, Portugal y Uruguay) cuentan actualmente con el 100% de sus instituciones y programas acreditados. Sería deseable conocer, a mediano plazo, si este mecanismo de aseguramiento de la calidad de las instituciones formadoras y sus programas redundará en la formación de mejores candidatos para el ejercicio de la docencia.

La duración de la formación inicial fluctúa entre 2 y 6 años en las escuelas normales bajo un modelo de formación concurrente, y de 3 a 5 años en aquellas ofrecidas por institutos superiores pedagógicos y universidades. En este último caso, más de la mitad de los países cuentan con modelos de formación consecutivos para habilitar a profesionales de otras disciplinas a la docencia y para facilitar los procesos de profesionalización de sus docentes no titulados.

Con respecto a la formación práctica de los estudiantes, las escuelas normales destinan entre 20% y 50% del currículo a este componente de gran relevancia, y de 13% a 60% en institutos pedagógicos superiores y universidades, aspecto que constituye el eslabón de vinculación entre la formación inicial y la práctica en el aula. Una vez que los estudiantes se gradúan de la formación inicial docente, el nivel alcanzado en la formación de los niveles de preescolar y primaria es el equivalente a CINE 5 en 12 países, y de CINE 3 en los 3 países restantes que dieron respuesta a esta pregunta en el cuestionario, y que operan escuelas pedagógicas y normales. En el caso de la formación inicial para el nivel secundario, el nivel alcanzado al finalizar la formación inicial es el equivalente a CINE 5 en todos los casos.

Además, en los casos de Chile y El Salvador se solicita al egresado de la formación inicial docente la realización de pruebas de egreso, con el objeto de comprobar la calidad de la formación recibida y verificar el cumplimiento del perfil de egreso, acorde con un marco de estándares orientadores para cada nivel educativo.

Sin embargo, para conocer la eficacia y pertinencia de los programas de formación inicial en el resto de los países sería necesario conocer los esfuerzos que estos han realizado en la defini-



ción de marcos y estándares para la buena enseñanza, y si son orientadores del mapa curricular de la formación inicial y corresponden al perfil de ingreso a la profesión docente, de tal manera que el graduado esté preparado para afrontar el marco de diversidad y heterogeneidad de los contextos socioeconómicos y escolares de sus países.

La información reportada por los países de Iberoamérica pareciera confirmar el consenso en la literatura acerca de que el grueso de los procesos de formación continua se orienta a superar las carencias de maestría docente derivadas de la formación inicial. Ello alerta sobre la necesidad de repensar la eficacia de estos sistemas, de manera que provean al sistema educativo de una planta docente "profesional" que demuestre las competencias necesarias para tener un desempeño docente óptimo. Esto pasa también por la necesidad de invertir en desarrollar recursos humanos altamente capacitados que sean formadores de formadores profesionales. De manera ideal, a partir de este piso básico se impulsarían los procesos de formación permanente que respondan a las necesidades de desarrollo personal y profesional de los docentes, así como a los cambios e innovaciones a los que están sujetos los sistemas educativos. Por su naturaleza, una estrategia así debe contemplarse como necesaria en el corto plazo, pero su implementación es gradual en el tiempo.

Los procedimientos de acceso de los recién egresados son, por excelencia, los concursos de oposición, antecedentes y méritos; sin embargo, en los casos de Cuba y Nicaragua, el único requisito para integrar el colectivo docente consiste en acreditar la conclusión del plan de estudios y estar en posesión del título profesional. En algunos países estos requisitos se acompañan de exámenes de conocimientos, clases demostrativas o períodos de prueba para constatar la solidez profesional del docente principiante. Cabe destacar los casos de España y Portugal, donde se exige el título de maestro para el ejercicio docente en el nivel CINE 2 para el primer caso, y en todos los niveles educativos para el segundo.

En este proceso de selección de candidatos a la docencia parecería prudente no determinar el acceso a la profesión a partir de los resultados de un único instrumento que mida solamente el componente cognitivo, sino complementar esta decisión con valoraciones sobre las habilidades prácticas en el desempeño en el aula que permita el despliegue de las dimensiones no cognitivas.

3.6 Los ejemplos de México y Uruguay

El caso de México

El sistema de formación inicial y el ingreso al servicio de los docentes de educación básica en México

En este apartado se presenta una descripción general del sistema de formación inicial y del proceso seguido para el ingreso al servicio docente en los niveles de la educación básica en México; es decir, de los profesores de preescolar (CINE 0), primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2). Inicia con una breve exposición del marco normativo y estructural del sistema educativo

nacional mexicano, para después presentar las instituciones que conforman el sistema de formación inicial, las áreas de formación, las competencias requeridas para los perfiles de egreso de los docentes y los programas para su mejoramiento; así como el proceso actual de ingreso al servicio del profesorado y el número de docentes en cada uno de los tipos de servicio educativo en el país.

Marco normativo y estructural

Desde su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de regir, desde la federación, la educación en todo el país. Actualmente sus atribuciones, en cuanto a la operación del servicio son: determinar los planes y programas de estudio para la educación básica y obligatoria, la educación normal y para la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria; establecer el calendario escolar; aprobar los libros de texto; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, y regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (Ley General de Educación, LGE, artículo 12, 2012).

Respecto a los procesos de gestión, administración y evaluación, las atribuciones de la SEP son: realizar en forma periódica y sistemática exámenes de evaluación para certificar que las y los educadores y autoridades educativas son personas aptas; fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial que formulen los particulares; regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativa a otro; regular, coordinar y operar un padrón nacional de alumnos, docentes, instituciones y centros escolares; establecer un sistema nacional de información educativa; fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse los consejos de participación social; realizar la planeación y programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a este y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar; fomentar las relaciones de orden cultural con otros países e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte, y las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica (LGE, artículo 12, 2012).

La descentralización educativa signada en 1992 compromete a las autoridades locales de las 32 entidades federativas a prestar el servicio educativo, proponer contenidos regionales, ajustar el calendario escolar, ofrecer servicios de capacitación y actualización magisterial, otorgar o negar la autorización a particulares, establecer un sistema estatal de información educativa, y operar los mecanismos de ingreso y promoción al servicio docente y de administración escolar. En todas estas tareas participan, generalmente, ambas instancias de gobierno –federación y entidades–, dependiendo de los recursos y capacidades estatales para cumplir con ellas en cada uno de los rubros señalados.

En la actualidad, la SEP está organizada en cuatro subsecretarías: de Educación Superior (CINE 5 y 6), de Educación Media Superior (CINE 3), de Educación Básica (CINE 0, 1 y 2) y de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas; además de la Unidad de Coordinación Ejecutiva, la Unidad de Asuntos Jurídicos y la Oficialía Mayor.

Siguiendo esta estructura, y de acuerdo con el tema de nuestro interés, de la Subsecretaría de Educación Superior depende la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que es la encargada de coordinar a las instituciones de formación docente y desarrollar programas para su mejoramiento, mientras que de la Subsecretaría de Educación Básica depende la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), encargada del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio.

La formación inicial de los docentes de educación básica en México

El sistema de formación inicial de los docentes de educación básica en México está constituido por una amplia diversidad de instituciones que han subsistido al paso del tiempo, las cuales fueron creadas para dar respuesta a los objetivos y metas de los planes nacionales y sectoriales de desarrollo durante distintos períodos gubernamentales.

Las características de sus programas de formación han sufrido algunas modificaciones para alinearse a las preocupaciones relevantes en cada momento histórico, yendo de la ampliación de la cobertura del sistema al mejoramiento de la calidad de la educación. Herencia de ello, por citar algunas, son las escuelas normales básicas o superiores (la primera fundada en 1823), las escuelas normales rurales (1928), los centros regionales de educación normal (CREN, 1960), las escuelas normales experimentales (1976), los centros de actualización y mejoramiento profesional del magisterio y centros de actualización del magisterio (CAM, desde 1992, aunque con antecedentes desde 1945 en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1978, en sus distintas unidades y sedes)[25], donde actualmente pueden formarse profesores de educación preescolar (CINE 0), primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2); entre otras instituciones de educación superior que cuentan con programas de formación docente, como las universidades estatales o el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), las que pueden ser de sostenimiento público o privado.

Desde 1984, los estudios requeridos para impartir docencia en los niveles de la educación básica en México se elevaron a licenciatura, es decir, los profesores deben cumplir con el nivel 5 del CINE[26] de 1997 (UNESCO, 2006). La duración promedio de los programas de formación inicial de docencia para la educación básica consta de ocho semestres de cursos y dos semestres de prácticas frente a grupo, en total cinco ciclos escolares; aunque puede llegar hasta los 12 semestres en el caso de la docencia para las Artes que se imparte en el INBA.

[25] UNAM, CIESAS, CONACYT (2002).
[26] O bien nivel 6 de acuerdo con UNESCO (2011).

Las áreas más comunes de formación de docentes de educación básica, en las Normales, CREN, CAM y UPN son:

- Licenciatura en Educación Preescolar.
- Licenciatura en Educación Primaria.
- Licenciatura en Educación Indígena.
- Licenciatura en Educación Física.
- Licenciatura en Educación Secundaria (con especialidades en Español, Biología, Matemáticas, Inglés, Historia, Matemáticas y Formación Cívica y Ética).
- Licenciatura en Telesecundaria.
- Licenciatura en Educación Media (con especialidades en Ciencias Sociales, Ciencias naturales, Español, Matemáticas e Inglés).
- Licenciatura en Educación para Adultos.
- Licenciatura en Educación Especial.
- Licenciatura en Docencia Tecnológica.
- Licenciatura en Enseñanza del Francés.

En tanto, en las universidades de las entidades federativas o en las universidades privadas, las áreas de formación de docentes de educación básica, media superior o superior son:

- Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Licenciatura en Docencia.
- Licenciatura en Enseñanza.
- Licenciatura en Didáctica.

Todas, con especialidades en Idiomas, Educación Física, Ciencias Sociales, Físico Matemáticas, Lengua y Literatura, Planeación y Desarrollo, Psicología Educativa, Técnicas de la Educación, y Tecnología (ANUIES, 2007).

En las escuelas normales, públicas o privadas, se encuentra concentrada la mayor parte de la matrícula de quienes cursan estudios de docencia, con 109.683 alumnos en el ciclo 2010/2011; le siguen las universidades pedagógicas, con 17.786 estudiantes, y los centros de actualización del magisterio, con 1.994 jóvenes matriculados en el mismo ciclo escolar.



Tabla 3.7. Estudiantes matriculados, egresados y titulados del área de educación y docencia por tipo de plantel
Ciclo escolar 2010 / 2011

Tipo de plantel	Matrícula	Egresados	Titulados
Centros de actualización del magisterio	1.994	544	426
Universidades pedagógicas	17.786	3.583	2.376
Escuelas normales o instituciones de educación normal	109.683	24.190	23.542
Universidades estatales o instituciones de educación superior	95.470	17.297	12.710
Total	224.933	45.614	39.054

Fuente: Cálculos a partir de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuario estadístico de la Población Escolar en la Educación Superior, ciclo escolar 2010/2011.

La coordinación de las instituciones formadoras de docentes corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ocupada en desarrollar y proponer los programas de educación superior de las escuelas normales, los planes de estudio, establecer mecanismos de coordinación entre las instituciones formadoras de docentes; además de vigilar la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y las demás unidades administrativas competentes de la secretaría; entre otras tareas como la elaboración de estudios, diagnósticos y evaluación de los programas (Reglamento Interior de la SEP, artículo 21, 2013).

Las reformas y transformaciones de la educación normal –o de la educación para la docencia en general– se presentan en 1984, cuando se elevan a nivel superior CINE 5 los estudios de docencia; en 1996, a partir de la implementación del Programa de Fortalecimiento y Transformación de Académicos para las Escuelas Normales (PFTAEN), que contemplaba la transformación curricular y la actualización y perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales, y en 2002, siguiendo el proceso del PFTAEN, cuando se incluye la evaluación de las escuelas normales y la regulación del servicio. Esta iniciativa es llamada ahora Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), y participan en ella cada una de las entidades federativas a través de su propio Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), asegurando proyectos integrales de atención y recursos financieros, de acuerdo con las estrategias locales (DGESPE-SEP, 2013). Mientras, en paralelo, existe el Programa de Fortalecimiento y Mejora (PROFORM) de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, priorizando tres ejes: mejora de los perfiles profesionales del personal académico, reordenamiento de la oferta educativa y fortalecimiento de la gestión institucional (SEP-UPN, 2010).

Los planes de estudio (currículo) vigentes corresponden a los reformados en 1996 de educación preescolar y primaria; en 1999 de educación secundaria; en 2002 de educación física y en 2004 de educación especial; mientras que en fase piloto de implementación se encuentran los elaborados en 2012 para educación preescolar y primaria.

La diferencia entre los planes de estudio puede observarse en los siguientes ejemplos, a partir de los perfiles de egreso planteados. En el plan de estudios de la licenciatura de Educación Primaria de 1996, el perfil de egreso contemplaba cinco rubros (tabla 3.8 en anexo capítulo 3):

- Habilidades intelectuales específicas de los docentes, para la comprensión de textos, redacción, resolución de problemas, investigación y uso de material audiovisual.
- Dominio de los contenidos de enseñanza. Conocimiento a profundidad, dominio de campos disciplinarios, reconocimiento de secuencias lógicas y correspondencia con el grado de complejidad con el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- Competencias didácticas. Diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades adecuadas, identificación de necesidades especiales de educación, evaluación ligada a la mejora y conocimiento de materiales y recursos.
- Identidad profesional y ética. Por ejemplo, el docente asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Aprecia y respeta la diversidad, promueve la solidaridad y apoyo de la comunidad, conoce los problemas que enfrenta la comunidad, y asume y promueve el uso racional de los recursos naturales).

En cambio, los planes de estudios de 2012, que se distinguen por un enfoque de competencias, definen un perfil de egreso compartido tanto por los estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar como por los de primaria (tabla 3.9 en anexo capítulo 3):

Competencias genéricas. Expresan desempeños comunes de carácter transversal.

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético.
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Competencias profesionales. Se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la docencia y desarrollar prácticas en escenarios reales; les permitirán atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional.

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.



- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación (DGESPE-SEP, 2013).

Además del enfoque de competencias, entre los aspectos agregados para el año 2012 se encuentra el manejo de una segunda lengua y el uso de las TIC por parte de los egresados.

Llama también la atención la transformación discursiva: en el plan de estudios de 1996 aparecía como parte de la *Identidad profesional y ética* el reconocimiento de la "importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad" (tabla 3.8 en anexo capítulo 3). Para 2012, la narrativa que hace referencia a este aspecto podría encontrarse en la *competencia profesional* denominada *Actúa de manera ética…*, donde se indica: "reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social" (tabla 3.9 en anexo capítulo 3), anteponiendo la relevancia de la "función social" del docente a la "importancia de la educación pública".

Al presente, una escuela normal puede estar siguiendo al mismo tiempo planes de estudio de 1999, 2006 y 2009; lo cual no solo dificulta el trabajo de coordinación entre sus académicas (los formadores de formadores) sino que impacta en los perfiles (habilidades, competencias) disímiles de sus egresados.

Además del desarrollo de los nuevos planes de estudio, la DGESPE también se encarga de gestionar programas que buscan elevar la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior que se brinda en las instituciones formadoras de docentes.[27] Algunos de ellos son:

[27] Programas gestionados por la DGESPE. Ver www.dgespe.sep.gob.mx/programas/intro.

- Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), mencionado anteriormente.
- Programa Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social de Estudiantes de Séptimo y Octavo Semestres de Escuelas Normales Públicas (PROBAPISS). Su meta es la cobertura universal, aunque hasta el ciclo escolar 2010/2011 se ha logrado atender a los estudiantes del 96,6% del total de escuelas, en un aspecto sumamente importante: la formación en servicio.
- Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM). Tiene una duración de dos años consecutivos de prácticas en escuelas de educación primaria de España y México. Participan los alumnos de octavo semestre en grupos de cuatro por cada año, durante dos años, y facilitan a 80 estudiantes de término de escuelas de magisterio (40 por año, 20 mexicanos y 20 españoles) la realización de su periodo de prácticas en escuelas de educación primaria españolas o mexicanas, bajo el auspicio y la tutoría de las facultades de educación de las universidades españolas o las escuelas de formación de maestros mexicanas que se sumaron a este proyecto.
- Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales. En sus inicios se llamó Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales (y de las unidades de la UPN). Tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes de séptimo u octavo semestre en matemáticas y lectoescritura para aumentar sus posibilidades de éxito en el Examen de Ingreso al Servicio Docente, debido a que en los resultados de 2009 solo el 22,8% de los participantes obtuvo un nivel "aceptable", el 72,7% "requería procesos de nivelación académica" y el 4,5% obtuvo un resultado "no aceptable" (DGESPE, 2013).

Respecto a este último, el Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales, es necesario indicar que se construye tomando como punto de referencia los resultados de un instrumento de selección –el examen de ingreso al servicio docente–, que tiene la finalidad de elegir a los candidatos a cubrir un número muy reducido de plazas de nueva creación, razón por la cual los criterios para alcanzar un nivel aceptable en las pruebas son mayores. Debido a ello, es necesario reflexionar sobre la pertinencia de que un programa de fortalecimiento académico esté sustentado en los resultados de un instrumento con dichas características, sino más bien en una evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes respecto a los contenidos curriculares, el perfil de egreso y la práctica educativa.

En cuanto al trabajo que la DGESPE –junto con la SEB y demás unidades de la SEP– debe realizar para la articulación y congruencia entre los planes y programas de la educación básica con los programas de formación de docentes de la educación normal y los de actualización y capacitación, se observa la necesidad de una revisión profunda por el desfase existente entre ellos, como ocurre claramente con la aplicación del enfoque de competencias en la educación básica que apenas se está implementando en escuelas piloto a través del plan de estudios 2012, en la formación inicial de los docentes.

Pero la reflexión sobre la articulación y congruencia va más allá de emparejar los planes de formación inicial docente con los de educación básica, puesto que es necesario detenerse a valorar si la formación docente siempre debe estar completamente sujeta a los vaivenes de las reformas o transformaciones de la educación básica.



Actualmente, el sistema educativo nacional aplica una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que busca la articulación entre los diferentes niveles educativos que la conforman, alineada a planes de estudios de 2011. Debido a ello, desde el momento en que egresan de la licenciatura los noveles docentes, necesitan de capacitación y actualización para el trabajo en el marco de la RIEB.

Los programas de inducción a la práctica docente sirven para atender, en parte, algunos de los desfases, aunque actualmente estos programas no son generalizados ni sistemáticos. Un ejercicio de los más importantes que se desarrolla en el sistema educativo nacional, del cual se podría aprender, es la estructura de asesorías y acompañamiento que utiliza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para dar seguimiento y apoyo a los jóvenes instructores de los cursos comunitarios –más adelante se abunda en este tipo de atención–, a través de reuniones periódicas y visitas a los centros escolares, que compensa la incipiente formación de los instructores (seis meses de preparación) con beneficios reflejados en los resultados educativos de los estudiantes, dado que sus logros académicos no se alejan o son mejores a los de sus pares que asisten a escuelas indígenas y, en algunos casos, a los de escuelas rurales[28].

Ingreso y promoción de los docentes de educación básica en servicio

Aunque en México existe un precedente de regulación del ingreso al servicio docente asentado en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, promovido en 2002, fue recién en 2008 que, mediante la firma de la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE)[29] impulsada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Gobierno Federal, se avanzaría en el establecimiento de un concurso de oposición para la obtención de plazas de docencia en la educación básica. Dicho concurso constó de la aplicación del examen nacional de conocimientos y habilidades docentes –el cual es una prueba de opción múltiple al que las entidades federativas pueden sumar otros requisitos, como por ejemplo hablar una lengua indígena–, y que sirve como un instrumento de selección de los mejores aspirantes a obtener las plazas de nueva creación, aunque con la tendencia de que las plazas liberadas por jubilación también sean ocupadas paulatinamente mediante este procedimiento. Respecto al examen:

> En la convocatoria 2011/2012 se aplicaron 24 diferentes exámenes: preescolar, preescolar indígena, primaria, primaria indígena, español, matemáticas, biología, física, química, geografía, historia, inglés, formación cívica y ética, telesecundaria, educación física, educación especial (docente), educación especial (psicólogo), educación tecnológica, artes visuales, danza, música teatro, enseñanza musical y educación inicial. El examen estandarizado de opción múltiple contiene 80 preguntas. En general, el examen evalúa cuatro áreas: 1) dominio de contenidos curriculares; 2)

[28] De acuerdo con los resultados de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale), en 3.° de primaria el 74% de los alumnos de cursos comunitarios tuvieron un logro básico o mayor en la asignatura de español; esto ocurre con el 73% de los alumnos de escuelas rurales y el 52% de los de escuelas indígenas (aplicación 2010). En 6.° de primaria, los alumnos con nivel de logro básico o mayor fueron un 65% de cursos comunitarios, un 80% de escuelas rurales y un 46% de indígenas (aplicación 2009), con brechas similares de logro en la asignatura Matemáticas (INEE, 2012b).

[29] La promoción de la ACE provocó fuertes movilizaciones en contra por parte de los profesores de varias entidades del país, llevando a la segmentación al interior del propio SNTE entre grupos disidentes e institucionales; esto se lee como una táctica interna del SNTE que fortalecería la toma de decisiones centralizada (OCE, 2009, El SNTE y la política educativa. Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/EducDebate27_SNTE_4.html).

> habilidades intelectuales específicas; 3) competencias didácticas, y 4) normatividad, gestión y ética docente (Luna y otros, 2012, pp. 237-238).

Sin embargo, hasta 2013 aún existían otros mecanismos de ingreso a la carrera docente, como la herencia de plazas de padres a hijos, siempre y cuando estos reúnan el perfil requerido –o demuestren estar cursando tales estudios, como puede ocurrir en la práctica–. En México, la herencia de plazas es considerada por los profesores como una conquista sindical, que en los usos y costumbres es defendida como si se tratara de un derecho laboral.

Ante esto, investigadores, autoridades, políticos y organizaciones civiles señalan que la reforma educativa iniciada en la administración actual (2012-2018) da la oportunidad al Estado de recuperar la rectoría de la educación, en particular las atribuciones que el mismo Estado mexicano compartía con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre el ingreso al servicio docente, permutas, licencias y herencia de plazas –Guevara Niebla (INEE), Romero Hicks (Senador de la República), Chuayffet (Secretario de Educación), Alberto Serdán (Mexicanos Primero)– (Martínez, Nurit,10 de enero de 2013; Olson, Georgina, 4 de abril de 2013, y CNN México, 19 de mayo de 2013). Tarea que no resulta fácil[30] debido a que:

> La presencia de sus líderes [del SNTE] en órganos de representación política y de los gobiernos federal, estatales y locales, fortaleció el vínculo de la organización con diversos poderes fácticos de la nación y extendió su poder político a espacios de decisión sustantivos para la orientación de las políticas públicas en el país, a tal grado que hoy para comprender la naturaleza del SNTE, requerimos mirarlo más como un organismo público que actúa a la par que los partidos políticos con funciones en la política estatal que como una organización gremial limitada en su acción a la negociación SEP-SNTE de los intereses laborales de sus agremiados (Góngora, J. y Leyva, M. A., 2008, p. 8).

En cuanto a la oferta y demanda de profesores, el proceso de ingreso al servicio docente también está condicionado por los espacios disponibles: 45.614 egresados de las áreas de educación y docencia (ciclo 2010/2011) es una cifra relativamente alta en comparación con el número de plazas existentes, ya que del ciclo escolar 2009/2010 al 2010/2011 se incorporaron al servicio solo 25.672 docentes en todos los niveles de educación básica y media superior.

Una vez que se ingresa al servicio docente, las promociones o ascensos (vertical) son realizados por puntaje obtenido en el escalafón docente[31], el cual se asigna a través de tres rubros: 1) conocimientos –preparación inicial y mejoramiento profesional (cursos, diplomados, especialidades o grados académicos)–, 2) antigüedad y 3) aptitud –iniciativa, disciplina y puntualidad–.

[30] La detención de la líder sindical vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo, por desvío de fondos de su organización, es analizada por Axel Didriksson como "un cambio en el patrón de control sobre el magisterio, antes en manos de un grupúsculo mafioso enquistado en un sindicato y auspiciado por distintos gobiernos, federal y estatales, y ahora concentrado en el aparato político burocrático de la SEP" (Didriksson, A., junio de 2013).

[31] "El escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP, de 1973, mejor conocido como escalafón vertical o escalafón tradicional, se define como un sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. El ascenso se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior y solo se da cuando se crean nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renuncia, por jubilación, por cese o por defunción" (SEP, s/f. Disponible en: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad12/4esca.htm).



Estos son evaluados por la llamada Comisión Mixta de Escalafón, integrada por representantes de la SEP y SNTE.

Además del escalafón, existe un sistema de incentivos de promoción horizontal a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial creado en 1992, en el cual los profesores de educación básica participan de manera voluntaria e individual, cubriendo una serie de requisitos, de un fondo financiero fijo que se determina anualmente. Los factores evaluados para la obtención de un nivel son cinco: 1) aprovechamiento escolar de los alumnos de acuerdo con resultados en exámenes estandarizados (50 puntos); 2) formación continua determinada por la SEP, de las opciones puestas en el Catálogo Nacional que van desde cursos, talleres, especialidades hasta posgrados (20 puntos); 3) actividades cocurriculares dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, la integración social, generación de condiciones propias para el proceso educativo y un ambiente seguro y sano (20 puntos); 4) preparación profesional evaluada mediante instrumentos o exámenes establecidos (5 puntos), y 5) antigüedad en su función (5 puntos) (Comisión Nacional SEP / SNTE, 2011).

Estos dos sistemas de promoción por escalafón (vertical) y carrera magisterial (horizontal) son administrados y evaluados de manera independiente, por lo que un docente puede tener un alto puntaje en escalafón pero ubicarse en los niveles más bajos de carrera magisterial, y viceversa. Esto tiene fuertes implicaciones en la formación continua de los docentes, dado que incentiva que los profesores participen en una gran cantidad de cursos buscando adquirir puntos en uno y otro sistema de promoción (aspecto sobre el cual se abundará en el siguiente capítulo).

Formación inicial e ingreso al servicio de instructores comunitarios para la atención de poblaciones vulnerables

En México existe otro esquema de formación inicial e ingreso al servicio docente que opera en el caso de los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) desde 1971. El Conafe está encargado de atender a la población de localidades menores a 500 habitantes, rurales, indígenas y, con frecuencia, de alta marginación, así como a niños migrantes que residen en campamentos agrícolas y albergues.

En este esquema, las labores docentes las desarrollan instructores comunitarios: jóvenes egresados de secundaria o bachillerato (niveles 2 o 3 del CINE), con edades de 15 a 18 años, preparados mediante una capacitación de seis semanas, a quienes se les da un seguimiento constante de su labor a través de tutores y asesores pedagógicos. Al finalizar su servicio frente a grupo, el cual dura hasta dos ciclos escolares máximo, los instructores reciben una beca / subsidio de 30 o 60 meses de apoyo económico para que, a su vez, continúen sus estudios de bachillerato o superiores. Por regla general, estos jóvenes no se reintegran al Conafe al completar sus estudios, lo que implica una tarea constante de capacitación.

El Conafe ofrece los servicios de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) cuando logran reunirse grupos de entre cinco y 29 alumnos; más allá de ese máximo, la norma indica que la SEP tiene que hacerse responsable del servicio y crear una escuela. Los cursos comunitarios trabajan una metodología multigrado, para lo cual existen planes, libros y materiales adecuados que permiten la atención de grupos integrados por alumnos de diversas edades y grados de estudio. Además de la educación básica, también ofrece servicios de educación inicial (niños de 0 a 4 años), escuela para padres y otros programas compensatorios de gestión escolar, asesoría técnico pedagógica, materiales y auxiliares didácticos y estímulos económicos. En el ciclo escolar 2012/2013, el Conafe contaba con 78.175 figuras educativas: 41.444 en educación comunitaria (preescolar, primaria y secundaria), 32.087 en educación inicial y 4.644 apoyos pedagógicos, teniendo presencia en 63.746 localidades del país (Conafe, 2013).

Estructura y dimensión de la educación básica en México

Considerando todos los tipos de servicio existentes en la educación básica en México, para el ciclo escolar 2011/2012, esta contaba con 1.186.764 docentes, que atendían a 25.782.388 alumnos en 36.563 escuelas. En los niveles de educación preescolar (CINE 0) y primaria (CINE 1) los tipos de servicio son: escuelas generales, indígenas y cursos comunitarios (tabla 3.8). El servicio general es el más común en los niveles de la educación básica; el indígena se caracteriza por ser intercultural bilingüe, y los cursos comunitarios son una forma de servicio emergente, como se explicó antes.

En educación secundaria los tipos de servicio son cinco: escuelas generales, técnicas, telesecundarias, para trabajadores y comunitarias. El plan de estudio de las secundarias es el mismo para todos los tipos de servicio. Las escuelas generales, técnicas y para trabajadores se distinguen porque su planta docente está conformada por un equipo de profesores, donde cada uno es especialista en la o las asignaturas que imparte. Asimismo, en las secundarias técnicas existe un énfasis en las habilidades tecnológicas, que se refleja en la mayor carga horaria dada a los talleres; mientras que en las secundarias para trabajadores se ofrecen servicios a la población mayor de 15 años que ha concluido la primaria.

En educación secundaria los tipos de servicio son cinco: escuelas generales, técnicas, telesecundarias, para trabajadores y comunitarias. El plan de estudio de las secundarias es el mismo para todos los tipos de servicio. Las escuelas generales, técnicas y para trabajadores se distinguen porque su planta docente está conformada por un equipo de profesores, donde cada uno es especialista en la o las asignaturas que imparte. Asimismo, en las secundarias técnicas existe un énfasis en las habilidades tecnológicas, que se refleja en la mayor carga horaria dada a los talleres; mientras que en las secundarias para trabajadores se ofrecen servicios a la población mayor de 15 años que ha concluido la primaria.

Tabla 3.8. Alumnos, docentes y escuelas por nivel educativo y tipo de servicio en México
2011 / 2012

Nivel educativo	Tipo de servicio		Alumnos	Docentes	Escuelas
Preescolar (CINE 0)	General (1)	Absolutos	4.146.594	187.127	61.401
		%	88,1	83,5	67,3
	Indígena	Absolutos	398.188	17.889	9.607
		%	8,5	8,0	10,5
	Comunitaria	Absolutos	160.763	19.130	20.245
		%	3,4	8,5	22,2
	Total		**4.705.545**	**224.146**	**91.253**
Primaria (CINE 1)	General	Absolutos	13.944.880	524.963	77.936
		%	93,5	91,5	78,4
	Indígena	Absolutos	850.360	36.379	10.062
		%	5,7	6,3	10,1
	Comunitaria	Absolutos	114.179	12.507	11.380
		%	0,8	2,2	11,5
	Total		**14.909.419**	**573.849**	**99.378**
Secundaria (CINE 2)	General	Absolutos	3.097.925	216.200	11.250
		%	50,2	55,6	30,8
	Técnica	Absolutos	1.733.419	97.080	4.578
		%	28,1	25,0	12,5
	Telesecundaria (2)	Absolutos	1.277.222	68.865	18.173
		%	20,7	17,7	49,7
	Trabajadores	Absolutos	29.108	3.803	297
		%	0,5	1,0	0,8
	Comunitaria	Absolutos	29.750	2.821	2.265
		%	0,5	0,7	6,2
	Total		**6.167.424**	**388.769**	**36.563**

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2011/2012), SEP-DGP.
Notas
(1) Incluye Centros de Desarrollo Infantil (Cendi).
(2) Incluye 16 escuelas secundarias para migrantes, donde laboran 23 docentes y son atendidos 404 alumnos.

En el tipo de servicio de las telesecundarias, que en general se ubican en comunidades rurales y dispersas, existe un profesor por grupo encargado de dar todas las asignaturas, apoyado en herramientas tecnológicas como la televisión y la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat). Finalmente, las secundarias comunitarias son otro tipo de servicio emergente que, como ya se expuso anteriormente, cuenta con un instructor que atiende a un grupo multigrado; en este caso, el instructor se ocupa de impartir todas las asignaturas a un grupo que suele estar conformado por alumnos de todos los grados que comprenden el nivel de secundaria.

Las condiciones en las que los docentes desarrollan su trabajo se encuentran estrechamente vinculadas con el tipo de servicio al que están adscritos. Las escuelas generales y técnicas, por ejemplo, pueden ubicarse en su mayoría en contextos urbanos, con mayor disponibilidad de servicios (agua potable y energía eléctrica) e infraestructura; mientras que las escuelas indígenas o telesecundarias se hallan en poblaciones rurales y presentan mayores carencias.

La disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales didácticos también es diferenciada en cada contexto y limita el desarrollo de las competencias de los docentes y alumnos.

Consideraciones finales

El sistema de formación inicial de docentes de educación básica, a pesar de que integra una gran diversidad de instituciones de educación superior, sigue estando dominado por las escuelas normales.

Las principales dificultades en la formación inicial de los docentes se observa en la desarticulación entre los programas de formación docente y los planes de estudios de la educación básica. Desarticulación que requiere ser atendida mediante procesos de inducción y cursos de capacitación o actualización que les permitan a los noveles docentes integrarse a la práctica educativa en mejores condiciones.

La sistematización y generalización de esfuerzos de inducción al servicio del profesorado, frente al período de prácticas en las escuelas que los docentes reciben en los últimos semestres de su carrera pueden perder efectividad dado que los estudiantes muy pocas veces realizan sus estancias en escuelas cuyos contextos y estructura organizativa se asemeja a aquellas a las que se integrarán una vez que logren incorporarse al sistema educativo nacional.

Aunado a los procesos de inducción, el sistema educativo nacional, en su programa de atención a las poblaciones vulnerables, encuentra evidencias sobre el favorable impacto que tiene el asesoramiento y acompañamiento continuo a los instructores comunitarios; estas prácticas permiten coadyuvar una formación ya sea incipiente, o bien, en el caso de los docentes poco pertinente a los requerimientos de la práctica.

El caso de Uruguay[32]

Antecedentes

Desde el punto de vista institucional, el sistema educativo uruguayo se diferencia del común de los países en los cuales los ministerios de Educación se encuentran directamente encargados del diseño y ejecución de las políticas educativas.

Una de esas particularidades es la existencia de dos entes autónomos consagrados en la Constitución de la República. Son ellos:

[32] El Estudio de Caso Uruguay para el capítulo 3, fue coordinado por el Mag. Gabriel Errandonea Lennon, responsable del Área de Investigación y Estadística de la dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. La autoría corresponde a la Mag. Margarita Luaces, Directora del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), dependiente del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Contó con la colaboración técnica del Mag. Rafael Rey y de la Mag. Nancy Peré, docentes de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República.

- La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que rige la educación pública en los niveles inicial, primario, medio, técnico y, hasta la aprobación de la nueva Ley de Educación (Ley 18.437) en 2008, la formación docente.
- La Universidad de la República (UdelaR), regida por la Ley 12.549 del 29 de octubre de 1958, que regula la educación pública universitaria.

Tanto la Universidad de la República como la ANEP, que tienen autonomía en acciones y decisiones en materia educativa, están reguladas en la Constitución de la República (artículos 202 y siguientes) y sometidas a los organismos de contralor del Estado.[33]

Algunos signos particulares del proyecto fundacional de la formación docente en Uruguay
En el Uruguay, la formación de docentes para los distintos niveles de educación fue concebida en diferentes momentos históricos, respondiendo a propósitos desiguales. A partir de las ideas declaradas de José Pedro Varela, la sociedad uruguaya construyó un sistema de educación primaria que cubrió el espacio social y geográfico nacional, cumpliendo con la integración nacional, la alfabetización de la población y la educación de los niños a nivel primario. El sistema formó además sistemáticamente a su cuerpo docente, elaborando su estructura organizacional y otorgando carácter profesional a sus profesores.

El tipo de formación ofrecida permitió que la educación primaria actuara como un verdadero agente socializador y de integración cultural en una sociedad segmentada según grupos sociales originarios de inmigraciones de las más variadas procedencias, lenguas y culturas.

Con el sistema de formación de docentes para el nivel medio ocurrió un proceso diferente, determinado sobre todo por el hecho de que la enseñanza media nació en Uruguay a fines del siglo XIX, como instancia "preparatoria" para los estudios universitarios.

Originalmente, bajo jurisdicción de la Universidad de la República como su sección preparatoria, se trató de una educación dirigida a preparar al grupo de jóvenes que luego desarrollarían estudios universitarios. Tutelado luego por el Consejo de Educación Secundaria, el nivel de enseñanza evolucionó a lo largo del siglo XX hacia una educación de masas, sometido a múltiples exigencias y demandas por parte de los diferentes segmentos de la sociedad en relación al papel que debía cumplir.

En cuanto a la formación de los docentes para el nivel medio, puede afirmarse que la falta de definición de perfil para la formación de docentes acompañó la falta de perfil para la enseñanza secundaria, colocada a medio camino entre la educación primaria y terciaria.

Recién en el año 1951 el país contará con su primer instituto de formación de profesores, el que hasta la década de 1970 será la única institución nacional que atendería en forma exclusiva la formación de docentes para la enseñanza media.

[33] Tribunal de Cuentas, Tribunal de lo Contencioso Administrativo, etcétera.

Tal como lo señala la historia, las instituciones formadoras tanto para la formación de maestros de educación primaria como de profesores de educación media, fueron en sus inicios dependientes de los consejos de Educación respectivos.

Sin embargo, el correr del siglo XX se consolidó el proceso de independencia de estos consejos, constituyéndose en un sistema con identidad propia.

La independencia de la formación docente del subsistema destinatario elevó la formación docente en su conjunto a su necesaria consideración como nivel terciario de educación, ampliando las exigencias previas de ingreso.[34]

La formación de docentes para los diferentes niveles del sistema educativo formal

La formación de docentes en el Uruguay para los diferentes niveles del sistema educativo formal, se realiza en la actualidad en dos sectores.

- El sector público, a través de centros de formación docente terciarios, no universitarios, dependientes (en el presente y hasta la implementación definitiva del Instituto Universitario de Educación, IUDE) del Consejo de Formación en Educación, y en la Universidad de la República (en programas de formación de docentes universitarios y formación de licenciados en Educación Física, que quedan habilitados a desempeñarse en ANEP).
- El sector privado, en instituciones privadas de carácter terciario no universitario y en el ámbito de institutos y universidades privados.

Es importante señalar que la formación de docentes se incluye mayoritariamente en el ámbito de la ANEP y, secundariamente, en el resto de las instituciones (públicas o privadas). En función de ello, nuestro informe se centrará en especial en este ámbito, aunque corresponde señalar que todos ellos, según la Ley de Educación 18.437, formarán parte de la educación terciaria (constituida por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los institutos de educación terciaria).[35]

La situación de transición hasta la instalación del IUDE

El Instituto Universitario de Educación (IUDE) fue creado por la actual Ley de Educación[36] con el propósito de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión, y su finalidad es la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores.

[34] Se señala también que este hecho al mismo tiempo aumentó paulatinamente la distancia entre subsistemas interdependientes, dilatando la brecha producida entre la formación recibida y la realidad educativa de destino. El normalismo, como identidad y matriz fundante del magisterio, mantendrá permanencia a través del tiempo. Por su parte, el profesorado se sostendrá en sus mandatos fundacionales (formación de grado, formación continua de profesores, formación de sus cuadros docentes e investigación), pero la exigencia de formación profesional como requisito indispensable de actuación permanecerá en un "debe" que hasta hoy persiste.

[35] Ley 18.437, artículo 79.

[36] Ibíd., artículo 84.

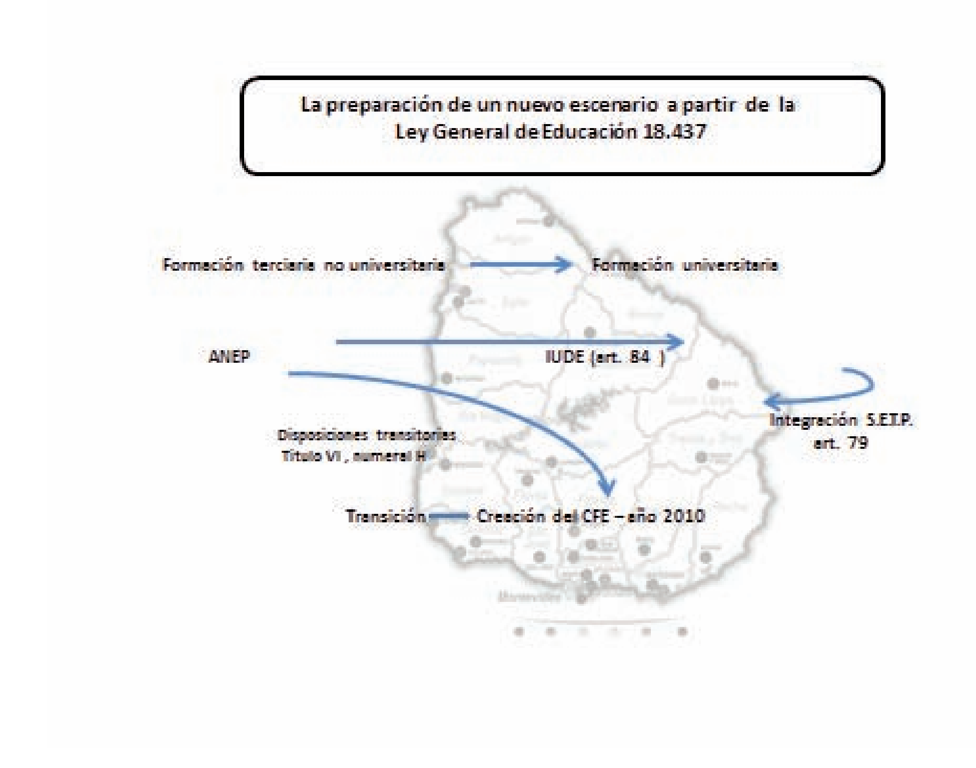


Sin embargo, en tanto no se encuentre en funcionamiento, la ley en sus disposiciones transitorias faculta al Consejo Directivo Central de la ANEP a adoptar las decisiones que correspondan para mantener a su cargo la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente.[37]

El 24 de junio de 2010, por Acta Extraordinaria N.° 5 Resolución N.° 1 del Consejo Directivo Central de la ANEP, se dispuso que en el ámbito de la ANEP funcionara un órgano desconcentrado denominado Consejo de Formación en Educación (CFE).

Actualmente, es misión del CFE:

- Asegurar la continuidad y superación de la calidad educativa de las acciones de formación de grado y posgrado de docentes y educadores.
- Contribuir al desarrollo profesional permanente de los docentes y educadores en servicio.
- Concretar la instalación e implementación del Instituto Universitario de Educación.
- Profundizar y consolidar el ejercicio de las tres funciones universitarias esenciales: enseñanza, investigación y extensión.
- Cooperar en la construcción de una nueva institucionalidad educativa universitaria desplegada en el territorio nacional en el marco de una perspectiva innovadora y de pertinencia social.



[37] Ibíd., Disposiciones transitorias, título VI, numeral H.

Formación inicial y acceso a la docencia

La oferta educativa de formación docente

Como señalamos en el apartado anterior, la formación de docentes en el Uruguay para los diferentes niveles del sistema educativo formal se realiza en el sector público y en el sector privado (en su mayoría en el ámbito correspondiente a la ANEP). No obstante, se reseñarán brevemente todos los ámbitos.

Instituciones del sector público involucradas en la formación de docentes

Centros de Formación Docente dependientes del CFE de la ANEP[38]. Se trata de los institutos de formación docente ubicados en todo el territorio nacional. En Montevideo están el Instituto de Profesores Artigas (IPA), los institutos normales (IINN), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), mientras que en el interior del país, los institutos de formación docente (IFD) y los centros regionales de profesores (CerPs).

Tabla 3.9. Centros de formación docente dependientes del CFE de la ANEP en Uruguay

Ubicación	Institución	Formación ofrecida
Montevideo	Institutos normales (IINN)	Formación de maestros (educación primaria)
	Instituto de Profesores Artigas (IPA)	Formación de profesores (educación media)
	Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)	Formación de maestros técnicos (educación técnico profesional)
	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)	Educación permanente y formación de posgrados docentes
Interior del país	Centros regionales de profesores (CeRPs)	Formación de profesores (educación media)
	Institutos de formación docente (IFD)	Formación de maestros (educación primaria) Formación de profesores* (educación media)

* En algunos institutos la formación de profesores se ofrece en modalidad presencial en algunas especialidades, y en otros, en modalidad semipresencial

Universidad de la República[39]. La Universidad de la República, a diferencia de lo que ocurre en los institutos de formación docente antes tratados, no forma docentes con títulos habilitantes específicos para el dictado de clases en el sistema ANEP.[40]

Sin embargo, de hecho, egresados y estudiantes universitarios ejercen docencia en algunos de sus niveles, bien por insuficiencia de egresados de la ANEP, por circunstancias particulares determinadas por los requisitos de algunos de los niveles educativos (nivel medio y superior

[38]La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica creada por la Ley 15.739 del 28 de marzo de 1985, que funciona de conformidad a los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley 18.437. Se encuentra integrada por el Consejo Directivo Central, los consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica y Educación Media Superior y de Educación Técnico Profesional (UTU).

[39]En servicios universitarios que desarrollan carreras que incluyen docencia.

[40]De acuerdo a su Ley orgánica (Ley 12549/58) la UdelaR es una persona jurídica pública que funciona como ente autónomo. No necesita autorización expresa del parte del poder central para modificar su estructura, crear nuevas carreras, modificar planes, contratar docentes, etc. La estructura académica de la UdelaR se organiza en cinco áreas de conocimiento: Artística, Agraria, Científico tecnológica, Salud y Sociales y Humanas. Abarca 27 servicios (facultades, escuelas y sedes en el interior del país), ofrece más de 200 títulos de grado y posgrado, desarrolla cursos de educación permanente para los graduados y cursos de formación pedagógica que se concretan especialmente en las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y cuentan con el apoyo de a Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).



en formación docente) o cubriendo áreas para las cuales no existe formación específica en el sistema ANEP (por ejemplo, Educación Física).

En relación a la formación vinculada a la docencia en la ANEP, se hace especial referencia (en el nivel de grado) al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (integrado al área Ciencias de la Salud) y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en el área Ciencias Sociales y Humanas), que ofrece en sus carreras universitarias la opción *docencia*. De ambas, solo el ISEF tiene sedes de formación en el interior del país.

Importa también señalar que la educación impartida en el sector público (ANEP y UdelaR) es gratuita[41].

Instituciones del sector privado involucradas en la formación inicial de docentes

Las instituciones privadas se ordenan en tres categorías: universidades[42], institutos universitarios e institutos terciarios no universitarios.

En términos generales, han sido habilitadas y acreditadas como tales (al igual que sus planes de estudio, organización, etc.) mediante los procedimientos que regula el Decreto 308/95.

Universidad de Montevideo. Fue reconocida como institución universitaria en el año 1997 (resolución 358, del 29 de abril de 1997). Es una asociación civil sin fines de lucro que recoge como antecedentes las actividades realizadas por el Instituto de Estudios Empresariales de Montevideo (IEEM). Desde el año 2009, la carrera de Profesorado de Educación Media tiene la habilitación del CODICEN en las especialidades Historia, Filosofía, Matemáticas, Literatura e Inglés (Acta 56, resolución 59, del 13 de agosto de 2009).

Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes. En el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), privado, reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura, se integra la Facultad de Educación Física. Hasta la fecha no ha realizado gestión ni tramitación alguna para obtener habilitación o reconocimiento como institución de formación docente. En ella se imparte la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. El reglamento de la actividad académica general (2001) expone en su artículo 1.º que en el IUACJ se desarrollarán programas educativos de nivel de grado (licenciatura), de posgraduación (programas de educación continua, profesionales y académicos), de extensión y de investigación.

También se integran en la categoría de institutos terciarios no universitarios el Instituto María Auxiliadora (IMA), dedicado a la formación magisterial, ubicado en el departamento de Cane-

[41] En el caso particular de la UdelaR, el artículo 66 expresa que los estudiantes que cursen estudios en sus diversas dependencias no abonan derechos de matrículas, examen ni ningún otro derecho universitario. Los títulos y certificados también se expiden libres del pago de todo derecho.
[42] La Ley 16.736 del 5 de enero de 1996 establece que "se reserva el uso de la denominación Universidad o sus derivados , así como atribuir el carácter superior a la enseñanza que impartan y aplicar a los títulos y certificados que expidan las denominaciones de licenciatura, maestría, magíster y doctor o sus derivados, a las instituciones privadas cuyo funcionamiento hubiera sido autorizado de conformidad a las normas vigentes" (artículo 380).

lones y habilitado por la Ordenanza 14 (Resolución Interna 6/182/77, expediente 1/811/75), al que a partir del presente año se suma el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, con oferta de formación magisterial.

En síntesis, en el marco de la ANEP, el CFE es el organismo directamente involucrado en las regulaciones y en la formación docente inicial y permanente.

Asimismo, supervisa la formación docente en instituciones privadas terciarias, así como la que se ofrece en el ámbito universitario privado (Universidad de Montevideo) cuyas carreras fueran recientemente habilitadas por el Consejo Directivo Central de la ANEP (acta 56, resolución 59, del 13 de agosto de 2009).

Con la aprobación de la Ley General de Educación 18.437 y la derogación de la 15.739, la habilitación y fiscalización de los institutos de formación docente quedan excluidas del ámbito de la ANEP. El artículo 59 de la nueva norma otorga a la ANEP establecer lineamientos generales para la supervisión y fiscalización de los institutos privados habilitados de educación inicial, primaria, media y técnico profesional, siguiendo los principios generales establecidos en la ley, los criterios establecidos por el Consejo Directivo Central y cada Consejo de Educación, y con participación de representantes de las instituciones de educación privada.

Sin embargo, en tanto no se encuentre en funcionamiento el IUDE y en relación a las instituciones formadoras de docentes, las disposiciones transitorias de la Ley 18.437 facultan al Consejo Directivo Central de la ANEP a adoptar las decisiones que correspondan para mantener la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente a su cargo[43].

Requisitos para el acceso a la formación inicial

Programas y reformas curriculares

En el presente, el nivel de formación docente de la ANEP constituye un sistema de formación docente integrado. En el año 2005, la fragmentación curricular era su característica más sobresaliente. La misma resultaba de la suma de planes y modalidades diversas, por un lado, y del proceso de construcción de los mismos y de la escasa participación de los involucrados[44], por el otro.

A esta realidad se sumó el desafío de incorporar instituciones formadoras que habían gozado de dependencia jerárquica diferente en pasadas administraciones. La fragmentación generaba, a su vez, diversidad de niveles, criterios y prácticas educativas.Ante este esta do de situación, se plantearon los siguientes objetivos prioritarios:

[43]Toda la reglamentación de la ANEP en referencia a la habilitación de instituciones privadas está incluida en la Ordenanza 14 de 1995 (acta 86, resolución 20, del 19 de diciembre de 1994).

[44]Durante la década de 1980, y con el retorno a la democracia, se iniciaron los primeros procesos de transformación curricular, incluyendo en instancias participativas de definición a docentes en la elaboración de los lineamientos curriculares. Si bien escasas o insuficientes, estas iniciativas generaron antecedentes, experiencia y conocimiento acumulado instalado en un momento de necesidad de cambio. Una década después, las reformas educativas modificaron el escenario.



- Integrar activamente a todos los actores involucrados en la formación docente, construyendo un sistema nacional de formación docente integrado.
- Recomponer la unidad del este sistema, dotando a la formación docente del estatus y coherencia académica.
- Extender en un continuo la formación docente inicial y la formación permanente de los docentes.

A diferencia de otros momentos históricos, se tuvo en cuenta la importancia de considerar a la formación docente como un todo, capaz de permitir la articulación horizontal de las instituciones que la conforman, así como la articulación con la comunidad y el contexto sociocultural.

Elaboración de un plan unificador para la formación docente de grado (Plan 2008)

Aunado en un único sistema, la formación de maestros y la formación de profesores comparten el diseño curricular de las asignaturas ubicadas en un núcleo profesional común, en la firme convicción de que la docencia es una profesión en sí misma, con un alto grado de especificidad capaz de integrar la complejidad de sus campos de ejercicio: saber qué enseñar y cómo hacerlo, reconociendo a quienes se enseña y sin descuidar el fundamento del para qué, en todas estas acciones.

Se construye de esta forma un plan que reúne dos vertientes: la actualización de conocimientos que aproximan al futuro y las trayectorias de intercambio con otros campos de saber, en salvaguarda de las especificidades epistemológicas y profesionales inherentes a las diferentes carreras profesionales (maestro, profesor o maestro técnico).

El Plan 2008 se encuentra vigente en todas las instituciones formadoras de docentes públicas dependientes del CFE, así como en dos instituciones privadas: el Instituto María Auxiliadora, que ofrece formación magisterial, y la Universidad de Montevideo, en la formación de profesores.

Desde su implementación a la actualidad, el Plan ha sido ajustado y evaluado por el CFE con el propósito de realizar las modificaciones necesarias en el proceso de transición hacia la constitución del futuro nivel universitario que tendrá la formación docente.

Asimismo, se ha incorporado a la formación docente la carrera de Educador Social, que se propone formar profesionales de la educación con una titulación de grado de carácter terciario (y de futuro universitario) con sólidos conocimientos sociopedagógicos y culturales, que le posibiliten el desarrollo de acciones educativas en contextos sociocultares e institucionales diversos, así como la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socioeducativas que dan fundamento, entre otras, a acciones de extensión.

Por otra parte, y al igual que en los diferentes niveles del sistema educativo formal, se han integrado al currículo de formación docente inicial las temáticas de carácter transversal sostenidas

por programas centrales dependientes del Consejo Directivo Central de la ANEP. Son ellos Educación Sexual, Políticas Lingüísticas, Derechos Humanos e Integración de las TIC.

En la propuesta curricular de formación inicial en Uruguay merece destacarse la relevancia que cobra la concepción de la unidad didáctica / práctica docente, que se extiende durante los cuatro años de formación.

La didáctica, en el componente formativo del profesional docente, surge sobre tres bases fundacionales:

- La práctica docente, "que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza".[45]
- La triada formativa docente de didáctica / docente adscriptor / practicante, que conjuga los esfuerzos formativos y que tiene como fundamentación: "El sentido del *practicum* en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera".[46]
- La especificidad de la didáctica en cada nivel educativo y en cada campo disciplinar.

Estos pilares fundacionales de la didáctica / práctica docente se han mantenido inalterados en la estructura curricular de casi todos los planes de estudio vigentes hasta la época, más allá de las diferencias en la filosofía educativa implícita en cada uno de ellos y las diversas perspectivas teóricas interpretativas

La formación bifronte de los docentes que se propone desde esta unidad encuentra un sentido identitario supremo en los centros de formación docente, ya que "en el contexto real y desde el nivel académico, la didáctica es más que una asignatura, es la bisagra natural del sistema de formación, y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática"[47].

Perfiles sociodemográficos. Matriculación y egresos de la formación docente

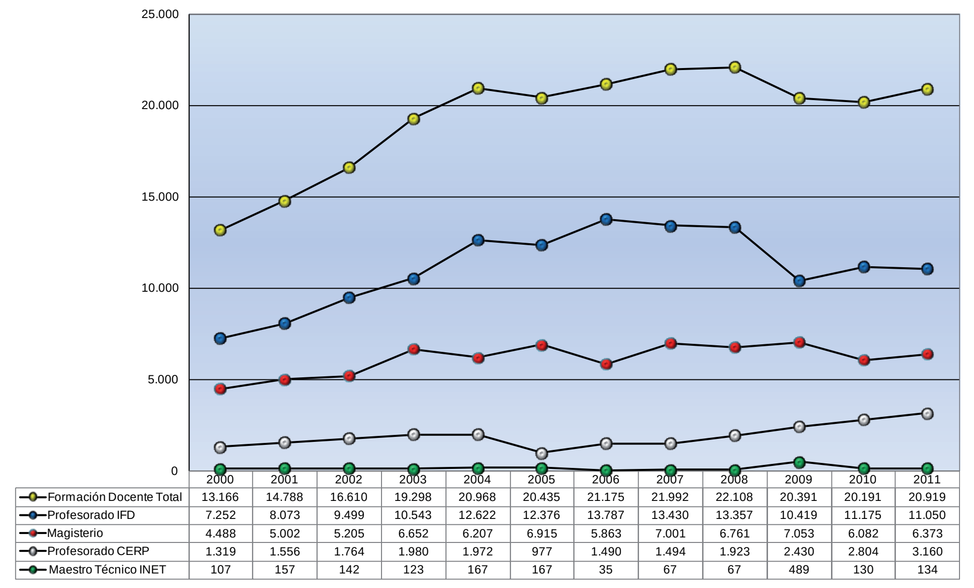
Matriculación

La matrícula de formación docente supera los 20.000 estudiantes. Se observa a continuación la evolución en el período 2000-2011, discriminado según tipo de oferta y áreas (Montevideo e interior).

[45] Grompone, M. (1952).
[46] Angulo, F. (1993).
[47] Luaces, M. (2002).



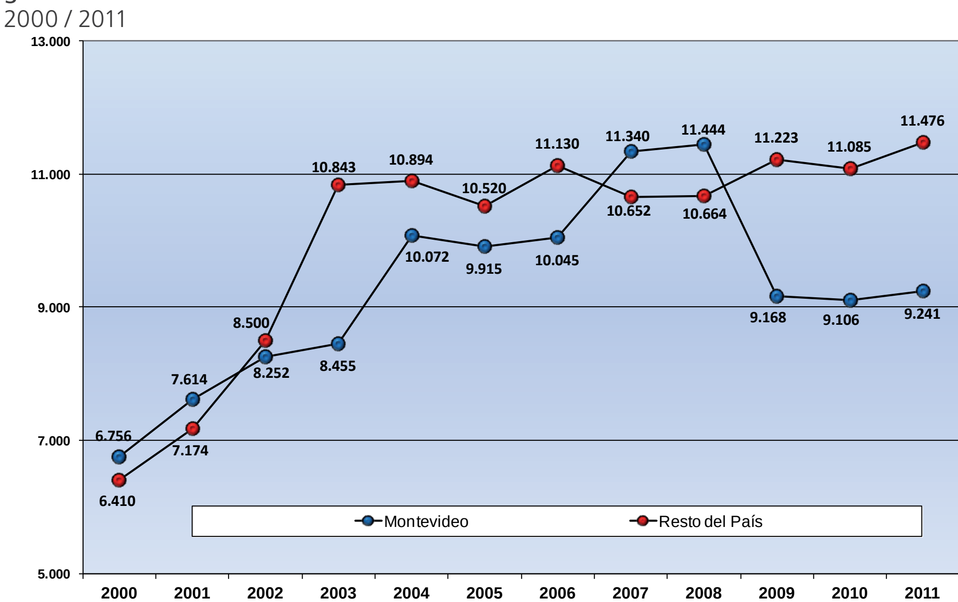
Gráfico 3.1. Alumnos matriculados en formación en educación en Uruguay, por año lectivo y según tipo de oferta
2000 / 2011



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Formación Docente Total	13.166	14.788	16.610	19.298	20.968	20.435	21.175	21.992	22.108	20.391	20.191	20.919
Profesorado IFD	7.252	8.073	9.499	10.543	12.622	12.376	13.787	13.430	13.357	10.419	11.175	11.050
Magisterio	4.488	5.002	5.205	6.652	6.207	6.915	5.863	7.001	6.761	7.053	6.082	6.373
Profesorado CERP	1.319	1.556	1.764	1.980	1.972	977	1.490	1.494	1.923	2.430	2.804	3.160
Maestro Técnico INET	107	157	142	123	167	167	35	67	67	489	130	134

Fuentes: Anuario Estadístico de Educación 2011, Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, p. 118. Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/.

Gráfico 3.2. Alumnos matriculados en formación en educación en Uruguay, por año lectivo y según grandes áreas
2000 / 2011



Fuentes: Anuario Estadístico de Educación 2011, Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, p. 120. Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/.

Egresos

En el año 2012, la Consultora CIFRA, a solicitud del Consejo de Formación en Educación, abordó el estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente, el rezago, el abandono, la deserción y el estudio de los egresos. Para ello analizó la trayectoria educativa de dos cohortes de estudiantes (2005 y 2008). La muestra estuvo conformada por nueve instituciones: centros regionales de profesores (CERP) del suroeste (Colonia) y litoral (Salto); los institutos de formación docente (IFD) de Durazno, Melo, Pando y Paysandú; el IPA; los institutos normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez de Montevideo, y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET).

Gráfico 3.3. Egresos de formación en educación en Uruguay, por año lectivo y según tipo de curso
2000 / 2011



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Magisterio	1.437	1.560	1.141	1.141	1.282	1.414	1.344	1.107	856	709	683	699
Profesorado IFD	418	478	487	472	404	434	386	413	395	315	362	356
Profesorado CERP	184	203	284	300	352	309	322	262	172	184	195	228

Fuentes: Anuario Estadístico de Educación 2011, Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, p. 121. Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/.

El estudio establece que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes de formación docente elige la docencia por vocación, la carrera no constituye su único compromiso, pues la mayoría de los estudiantes tiene otras obligaciones o prioridades.

En cuanto a las causas del rezago estudiantil, se identifican tres factores: las características de los estudiantes, los contextos socioeconómicos de donde provienen y el sistema educativo en sí mismo, aunque "estos problemas no afectan solamente a la formación docente sino a todo el sistema educativo terciario". Según el *Anuario Estadístico 2010*, del Ministerio de Educación y Cultura, el egreso de las carreras de grado es aproximadamente igual a un cuarto del total de ingresos. El informe agrega que la mayoría de los entrevistados, de los docentes que participaron en los grupos e incluso muchos alumnos, piensan que el capital cultural inicial de los

estudiantes de formación docente es bajo, y que las nuevas generaciones tienden a contar con menos capital cultural que las anteriores.

Esta situación, como las de rezago y deserción, no es exclusiva de la formación docente, sino que afecta a todas las instituciones de formación terciaria. Pero en la formación docente esto plantea un problema específico: se forma a los futuros formadores. Si los docentes que egresan no logran "recuperar" lo que no tenían en términos de bagaje cultural durante los cuatro años de formación docente, eso significa que los nuevos docentes tendrán menos capital cultural para transmitir a las nuevas generaciones, y será muy difícil revertir una tendencia negativa que afecta a toda la sociedad.

Destaca además que el deterioro del capital cultural probablemente es más acentuado en la formación docente que en otras instituciones terciarias, porque el público que recluta tiende a provenir de estratos socioculturales y económicos algo más bajos que el público que atraen otras instituciones terciarias. Este fenómeno lo explica en parte por la alta proporción de estudiantes del interior, donde es mayor el porcentaje de hogares de sectores medio y medio bajo que en Montevideo.

Se señala que el factor que más incide en el rezago de los estudiantes no es su capital cultural sino la edad y la situación personal al momento de inscribirse en la carrera. Son pocos los que ingresan a formación docente cuando terminan el bachillerato o a los 18 años. La mayoría entra unos años después, cuando ya está inserto en el mercado laboral, tiene compromisos familiares o está estudiando otra carrera. Dos datos confirman esto: entre los que se recibieron, más de la mitad empezó su carrera con 18 o 19 años; y entre los que abandonaron, más de la mitad comenzó la carrera con más de 23 años.

En ese sentido, el trabajo es el factor de más peso en el rezago y el abandono; un alto porcentaje de estudiantes trabaja y tiene obligaciones familiares que se vuelven incompatibles con un sistema rígido. Y esto se potencia porque la mayoría no comienza su carrera docente antes de los 20 años. Buena parte de los estudiantes necesita trabajar porque no tienen un respaldo familiar que le permita dedicarse solo a estudiar. A eso se suma que un grupo importante de estudiantes hace otros cursos y carreras durante su trayectoria en los centros de formación, o lo ha hecho previamente y actualmente ejerce esa otra profesión o tarea.

Mirando a futuro, parecería importante pensar en sistemas de formación docente más flexibles y más acompasados al público adulto que asiste. En esta línea, la creación de un instituto universitario con una lógica más similar a los sistemas universitarios que hay hoy en el Uruguay y el mundo podría ayudar a obtener mejores resultados.

Becas y programas que atienden la situación de los estudiantes

La ANEP proporciona a los estudiantes de los institutos dependientes de la Dirección de Formación Docente una beca de ayuda económica, a quienes acrediten que la necesitan para po-

der realizar sus estudios. Para el otorgamiento de las mismas se tiene en cuenta (según el cupo para todos los institutos), la situación socioeconómica y la escolaridad. Asimismo se determina que para poder obtenerla el alumno no podrá contar con otra beca o ser pasante de alguna dependencia de formación docente.

Para ello existe un reglamento de becas en el que se establece que el sistema constituye una política pública que tiene como finalidad promover el acceso, la permanencia y el egreso en tiempo de los estudiantes cuyas condiciones sociales requieran apoyo para estos fines.

Las becas con prestaciones que pueden asumir diversas modalidades, según los objetivos que se promuevan, la asignación presupuestal dispuesta, las necesidades detectadas del estudiantado y las posibilidades de implementación del servicio. Sin prejuicio que a futuro puedan definirse otras categorías, las contempladas actualmente son: a) becas de asignación económica; b) becas de residencia, alimentación y transporte; c) becas de alimentación; d) becas de transporte; f) becas de residencia, y g) profundización de desarrollo académico.

Por otra parte, el Programa Compromiso Educativo, enmarcado en el Programa Uruguay Estudia[48], atiende la problemática vinculada al descenso en los egresos de formación docente.

Dado que una de las posibles explicaciones de lo que sucede tiene que ver con que gran parte de los estudiantes deben trabajar para poder solventar su carrera, y esto dilata la culminación de los estudios y extiende la carrera por varios años, la coyuntura económica actual del país hace que sea imperioso atacar las causas del desempleo estructural, ayudando a que los estudiantes de formación en educación se mantengan en el sistema.

Por ello, se ha considerado que además de incluir un componente de apoyo económico, se pueda brindar el apoyo académico y la flexibilidad necesaria para lograr el egreso de los estudiantes.

La población destinataria de este programa la constituyen estudiantes de cualquier plan que hayan cursado y les resten aprobar para culminar la carrera hasta diez asignaturas en el caso del magisterio, y hasta cinco asignaturas en el caso del profesorado, incluyendo talleres, seminarios y memoria de grado en el caso del Plan 2005 o análisis pedagógico de la práctica docente del Plan 2008.

El acceso a la docencia. Inserción y preparación de los noveles

Condiciones de ingreso a la docencia

El artículo 69 de la Ley 18.437 establece que el Consejo Directivo Central de la ANEP, previa consulta a los consejos y al Instituto Universitario de Educación, aprobará el estatuto docente y del funcionario, de acuerdo a las siguientes bases:

[48] El Programa Uruguay Estudia (PUE) está coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que preside la Comisión Directiva (CD) integrada por representantes del MTSS, MEF, OPP, ANEP, UdelaR y CND.



- Para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio será preciso acreditar 18 años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional (sin perjuicio de lo establecido en el artículo 76 de la Constitución de la República).
- Los maestros de educación inicial, primaria y los profesores de educación media básica deberán poseer el respectivo título habilitante.
- El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.

En el sistema público, el ingreso al ejercicio de la docencia en la ANEP se encuentra regulado en el Estatuto del funcionario docente - Ordenanza 45 (aprobado por acta 68, resolución 9, del 20 de diciembre de 1993, y modificado por las resoluciones del Consejo Directivo Central al 31 de julio de 2008).

Los estatutos establecen que en el Uruguay son requisitos para ejercer la función docente:

- Acreditar 18 años cumplidos de edad y estar inscripto en el Registro Cívico Nacional.
- Acreditar aptitud física y mental mediante certificado médico expedido por autoridad oficial.
- No tener antecedentes penales ni morales que inhabiliten para la función docente.
- Mantener una conducta acorde con los fines del organismo y las obligaciones del cargo.
- Haber prestado juramento de fidelidad a la bandera nacional y dado cumplimiento a las normas del sufragio obligatorio, así como a otros requisitos legales y reglamentarios que correspondan.
- Poseer título habilitante para los maestros de educación primaria y de adultos.
- Para los demás subsistemas, poseer título docente o, en su defecto, probada idoneidad en la especialidad, la que se acreditará de acuerdo con las normas establecidas en el estatuto.

Existen dos formas de ejercer la docencia: directa e indirecta. Se considera que se ejerce docencia directa cuando el docente se desempeña en relación continua e inmediata con el alumno. Se considera de docencia indirecta, en cambio, las actividades que impliquen funciones de dirección, orientación y supervisión, u otras ejercidas fuera de la relación directa enseñanza / aprendizaje.

En el desempeño institucional, los docentes podrán tener carácter efectivo, interino o suplente. El docente efectivo es el titular del cargo; el interino es el que se desempeña en un cargo sin titular, por vacancia definitiva en el transcurso del año docente, y suplente es el que se desempeña en un cargo cuyo titular se encuentra transitoriamente impedido de ejercerlo.

La efectividad implica el desempeño de la docencia en forma regular y estable, de acuerdo con las normas previstas por la ley, el estatuto y reglamentaciones complementarias. El carácter efectivo puede ser adquirido mediante concurso por:

- Los egresados de los institutos de formación docente, oficiales o habilitados, con título de Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico de Educación Media y Profesor de Educación Física, y por quienes hayan obtenido reválida de título docente extranjero.
- Los docentes no titulares habilitados para concursar. Este inciso no rige para educación primaria y maestros de adultos.
- Las personas calificadas en concurso de oposición libre en los casos en que existan horas o cargos vacantes (no rige para educación primaria).

Por otra parte, la docencia no efectiva, en carácter interino o suplente, podrá ser ejercida además por:

- Los egresados de los IFD que se inscriben en los registros establecidos y normas concordantes y que:
  - — hayan generado derecho a cargo mediante concurso sin adquirir efectividad por no existir vacante o haberse abstenido de hacer opción;
  - — no hayan generado derecho a cargo por no haber concursado o no haber alcanzado el puntaje correspondiente.
- En educación secundaria y técnica, las personas que acreditan competencia en la respectiva asignatura y hayan completado como mínimo los estudios de educación media o, en su caso, posean título de Técnico Agropecuario otorgado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, previo su registro y ordenamiento por méritos, cuando no existan docentes efectivas o titulares sin cargo, o que aún no hayan completado la unidad docente.

El ejercicio de la docencia en efectividad en la ANEP requiere:

- El ingreso a los cargos de maestro de educación primaria; profesor de educación secundaria, y profesor y maestro técnico de educación técnico profesional, mediante concurso de méritos, de oposición y méritos, u oposición entre egresados de los respectivos centros de formación docente, según lo determine el consejo respectivo.
- El ingreso a los cargos de profesor de educación secundaria y profesor o maestro técnico de educación técnico profesional, mediante concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante, siempre que no estén dispuestos a concursar los egresados de los respectivos centros de formación docente.
- El ingreso a los cargos de profesor adscripto y preparador o ayudante de laboratorio por el régimen establecido en los incisos anteriores.
- El ingreso a los cargos de educación de adultos y de profesor especial de primaria mediante concurso de oposición y méritos o de oposición según determine.
- El ingreso a los cargos de director y subdirector de establecimientos educacionales, mediante concurso de oposición o de oposición y méritos, según determine el consejo respectivo.



- El ingreso a los cargos inspectivos mediante concurso de oposición u oposición y méritos, según lo establezcan las bases aprobadas por el CODICEN[49].
- El sistema de concurso es de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo de los escalafones docentes la ANEP y es obligatorio para el ingreso del personal docente.

Preparación de los noveles docentes

La necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no se agota en el período de formación inicial, y es en ese sentido que las instituciones formadoras consideran que tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento.

Con el propósito de crear en el sistema educativo uruguayo una política que atienda las demandas de formación continua de los docentes, de modo particular en sus primeros años de inserción profesional, se proyectó una oferta académica a cargo de los profesores de los institutos de formación docente del país (IINN, IPA, INET, CERP, IFD) dirigida a los noveles docentes.

El objetivo del proyecto en su primera edición se centró en mejorar la inserción de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales, implementando una experiencia colaborativa de acompañamiento a los noveles de 14 institutos de formación docente del territorio nacional, facilitando los procesos de inserción laboral.

Los beneficiarios de este proyecto fueron aquellos docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de educación pública; pero también los colectivos de los institutos de formación docente y de los subsistemas destinatarios de la formación (CEIP, CETP, CES).

En su edición actual, se aspira a que los dispositivos de acompañamiento tengan su concreción en las escuelas primarias y secundarias, donde los docentes noveles inician su historia laboral tendiendo puentes entre la institución encargada de la formación inicial y las instituciones donde los jóvenes trabajan y en las que tiene lugar su socialización secundaria. De esta manera, se pretende que las actividades previstas en el proyecto tengan mayor impacto.

Los centros participantes están distribuidos en cinco regiones:

- Región Noreste. CERP del Norte (Rivera) e Instituto de Formación Docente de Melo.
- Región Litoral. Instituto de Formación Docente de Paysandú; Instituto de Formación Docente de Salto y CERP del Litoral (Salto)
- Región Suroeste. Instituto de Formación Docente de Carmelo e Instituto de Formación Docente de Rosario, Colonia. CERP del Suroeste (Colonia) e Instituto de Formación Docente de Mercedes (Soriano).

[49] Texto modificado por Resolución 12, acta 29, del 4 de mayo de 1999.

- Región centro. Instituto de Formación Docente de San Ramón de Canelones, Instituto de Formación Docente de San José, Instituto de Formación Docente de Trinidad en Flores y CERP del Centro en Florida.
- Región Sureste. Instituto de Formación Docente de Pando e Instituto de Formación Docente de la Costa, Canelones; CERP del Este, Maldonado, e Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) de Montevideo.

Se pretende fomentar las actividades de extensión académica en los centros de formación en educación; elaborar pautas para el desarrollo profesional de noveles, e impulsar el intercambio de información y conocimientos vinculados con la inserción laboral.

La evaluación de los docentes

Como ha señalado Ravela[50], hasta el presente, los instrumentos formales para la evaluación de los docentes empleados en el Uruguay son básicamente dos: el concurso y los informes que se producen como resultado de las visitas de dirección e inspección.

El concurso certifica, por un lado, la capacidad de un individuo para desempeñar una función, y al mismo tiempo, ordena los postulantes según los resultados.

Por su parte, las visitas de clase realizadas por la dirección institucional y/o la inspección, si bien se encuentran instituidas como un mecanismo de orientación y apoyo a la mejora del desempeño docente, constituyen también un instrumento de calificación de la calidad de ese desempeño[51], teniendo el puntaje asignado consecuencias directas e importantes para la carrera profesional, en tanto determinan ordenamientos en las listas de elección de cargos. Esta doble circunstancia tensiona la situación tanto para el evaluador como para quien es evaluado.

Cuando se analiza el detalle de los instrumentos empleados, se observa que se evalúa la capacidad técnico-pedagógica, la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación dada al curso, la planificación y el desarrollo del mismo, el clima de trabajo, la cooperación institucional e iniciativa, así como el trato dispensado a los alumnos. Todo ello a través de la observación directa del trabajo en el aula y a partir de lo dispuesto en el Estatuto del Funcionario Docente.

Tradicionalmente la estructura de la carrera docente se ha consolidado sobre todo a través de los resultados de la aplicación de estos instrumentos, a los que se suma el componente de la antigüedad en el sistema educativo. Es menester señalar que el sistema de carrera docente en Uruguay no incluye incentivos ni expresa diferencias vinculadas a los desempeños. Los docentes perciben sus salarios de acuerdo a su antigüedad.

[50] Ravela, P. (2008).

[51] Existen formularios específicos y de carácter general para las visitas de dirección y de inspección que surgen de lo dispuesto en el Estatuto del Funcionario Docente (Ordenanza 45, aprobado por acta 68, resolución 9, 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las resoluciones del CODICEN de la ANEP en 2009.



Todo ello conduce a la necesidad de instalar dispositivos de evaluación de tipo formativo que eviten su visualización como estrategia de vigilancia jerárquica, conjuntamente con un buen sistema de evaluación docente con fines de certificación y selección, vinculado a un nuevo esquema de carrera docente.

Como ha expresado Tenti Fanfani (2002) es importante no perder de vista que el docente no solo es evaluado por sus superiores jerárquicos. También es un evaluador sistemático y profesional de sus alumnos.

> Y de la misma manera que se considera la evaluación del desempeño de los estudiantes como información indispensable que nos permite trabajar en procura de su mejora, debería considerarse, de ser coherentes, la evaluación del desempeño docente[52].

El tema, con toda su complejidad, se instala recientemente en la agenda de política educativa del país.

La Ley 18.437 en su artículo 113 crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como persona jurídica de derecho público no estatal, que tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas. Para ello deberá:

- Evaluar la calidad educativa en el Uruguay en sus niveles inicial, primario y medio.
- Aportar información que contribuya a garantizar el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad.
- Dar a conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos por los diferentes organismos, entes y demás instituciones educativas.
- Favorecer la producción de conocimiento sobre los procesos de evaluación.
- Aportar información acerca de los aprendizajes de los educandos.
- Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Nacional de Educación en los niveles inicial, primario y medio.
- Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la ANEP en cuanto a la participación en instancias internacionales de evaluación.[53]

También establece como criterios rectores[54] para la evaluación de la calidad de la educación tener en cuenta:

- La coherencia entre los currículos y recursos educativos, con las orientaciones, principios y fines de la educación establecidos en la presente ley.

[52] Pérez, M. (2010).
[53] Ley 18.437, artículo 115, título IV.
[54] Ley 18.437, artículo 116, título IV.

- La calidad de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- La adecuación de los procesos educativos de cada nivel a las características, necesidades e intereses de los educandos y su pertinencia en relación a los ejes transversales del Sistema Nacional de Educación establecidos por la presente ley.
- La eficiencia de la administración de los recursos humanos y materiales disponibles.
- Las condiciones edilicias, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos.

No obstante, es preciso señalar que el Uruguay aún se encuentra lejos de consolidar una verdadera cultura evaluativa, especialmente en el caso de los docentes, por las tensiones que genera el riesgo de asociar de manera causal y directa las evoluciones de rendimiento de los alumnos y el uso de las mismas para evaluar la calidad docente. Como expresa Alustiza (2011) la sola acumulación de información cuantitativa o los razonamientos tributarios de una causalidad lineal y elemental entre buena docencia y buenos resultados de los alumnos, son insuficientes; y, por otra parte, ningún intento, por modesto que sea, puede desconocer las razonables aprensiones que se generan en los docentes.[55]

[55] Alustiza, J. (2011).





Capítulo **4**

La formación en el desempeño de la docencia

Introducción

Este capítulo describe la ruta que siguen los sistemas educativos para actualizar, capacitar y profesionalizar a sus profesores[56] de los niveles CINE 0 (educación preescolar), CINE 1 (educación primaria) y CINE 2 (primer ciclo de la educación secundaria) de los países miembros de la OEI que suministraron información al respecto: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay, por lo que cuando se haga referencia a "los países" se alude específicamente a este grupo. Este reporte es realizado gracias a la información reunida por los enlaces oficiales de dichos países.

Se abordan tres dimensiones clave de la formación continua[57]: la primera está relacionada con la fase de ingreso del nuevo docente a la profesión y se enfoca, concretamente, a la descripción de las estrategias de inducción implementadas en algunos países para brindar acompañamiento a los docentes principiantes.

[56] Cabe señalar que en este capítulo se empleará de manera indistinta la denominación "docentes" y "profesores"; sin embargo, el término "maestros" se reservará para la denominación del grado académico obtenido tras la realización de estudios de maestría.

[57] En los capítulos 3 y 4 se usarán indistintamente las expresiones "formación continua", "formación permanente" y "perfeccionamiento docente" para hacer referencia a la tarea de actualización, capacitación y superación profesional que realizan los docentes en funciones; sin embargo, se procurará evitar el uso de la expresión "formación en servicio", ya que como señala Aguerrondo (2002), hasta cierto punto no resulta adecuada, pues la formación inicial también puede ser realizada durante el servicio.

La segunda presenta un mapeo de las principales características de la oferta de formación continua en los países (tipos, temáticas, duración y costo), haciendo especial énfasis en la implementación de tres tipos de estrategias diferenciadas de formación: la formación centrada en la escuela, la formación por trayectoria profesional de los docentes y aquella orientada a atender a educandos en situación de vulnerabilidad.

La última dimensión precisa aspectos referidos a la evaluación de la formación continua y los programas de incentivos que están asociados a esta. Finalmente, se amplían las descripciones sobre formación continua al analizar con mayor detalle los ejemplos de México y Uruguay.

Al igual que en el capítulo anterior, la elaboración de este apartado se realiza fundamentalmente en base a la información derivada del autollenado del Cuestionario de formación inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 3.1 en anexo capítulo 3) –en adelante "el cuestionario", cuyas limitaciones se detallan en el capítulo 3–, así como de la revisión y validación de dos formularios adicionales relacionados con un conjunto de datos de contexto y de gestión y organización de los sistemas educativos solicitados a los países miembros de la OEI.

Cabe señalar que la obtención de los datos implicó el desarrollo de un proceso colaborativo con los enlaces de los países, con quienes se mantuvo permanente comunicación para aclararlos, precisarlos e interpretarlos correctamente, con el fin de disponer de información oficial de primera mano. No obstante, aunque esta información no es de carácter exhaustivo, debe ser tomada como una primera aproximación hacia la realidad que enfrentan los sistemas de formación continua en la región.

Asimismo, se incorporan extractos derivados de la información adicional ofrecida por los países o de la revisión documental, acerca de algunas de las principales dimensiones de formación continua para enriquecer las descripciones ofrecidas en este capítulo.

4.1 Elementos para la construcción de un marco de referencia para el análisis de los sistemas y modelos de formación continua de los docentes en los niveles CINE 0, 1 y 2 en Iberoamérica

De acuerdo con Scheerens (2010), la evidencia del fracaso del paradigma de aprendizaje docente implementado durante los ochenta y los noventa en Europa, que implicaba un modelo de déficit en la maestría docente y la posibilidad de remediarla con actividades únicas y aisladas, ha llevado a una reconceptualización del desarrollo profesional de los docentes inspirada en las teorías de aprendizaje de los adultos y en consonancia con perspectivas de aprendizaje cognitivo situado. Nuevos enfoques ponen el acento en el aprendizaje colectivo como una estrategia institucional que responde a las necesidades locales y específicas del centro escolar; consideran a la escuela como una organización que aprende –lo que ubica a la formación docente como un eslabón clave en la cadena de profesionalización de todo el conjunto de agentes educativos (autoridades educativas, autoridades escolares y padres de familia)–, y cuyo

énfasis centrado en la formación cognitiva debe ser complementado con competencias no cognitivas (valorales y actitudinales) como base indispensable para lograr el desarrollo integral de este colectivo.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el desarrollo profesional docente es un proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los profesores como otras influencias sobre qué y cómo adquieren las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente. Este proceso incluye las cuatro fases siguientes: 1. Preentrenamiento, 2. Formación inicial, 3. Inducción y 4. Desarrollo profesional continuo (Schwille y Dembélé, 2007).

Con respecto a las dos primeras fases mencionadas, que corresponden al abordaje descriptivo y analítico de este capítulo, el proceso de aprendizaje al que se hace referencia continúa –después de la formación inicial– con la fase de inducción, proceso en el que los docentes principiantes se adaptan y aprenden acerca de sus roles como docentes, ya sea a través de procesos de mentoría formales o de procesos informales de aprendizaje en el trabajo.

La siguiente fase, la formación continua, debe ser diseñada como parte de un currículo de aprendizaje docente a lo largo de la vida, acumulativo y de mayor alcance, basado en todo lo necesario para que los docentes en servicio dispongan de conocimientos y habilidades actualizadas, efectivas y sólidamente fundamentadas.

Villegas-Reimers (2003) afirma que solo en la década pasada el desarrollo profesional de los docentes ha sido considerado como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias regulares, planeadas sistemáticamente para promover el crecimiento y desarrollo en la profesión. Esta nueva perspectiva de desarrollo profesional tiene las siguientes características:

- Se basa en el constructivismo, en vez de en un modelo orientado a la transmisión (aprendices activos).
  Más recientemente, algunos de los sistemas educativos iberoamericanos (España, México, Colombia y Venezuela, entre otros) han adoptado una nueva tendencia que promueve el modelo educativo por competencias. En todos los casos, estos cambios paradigmáticos, definidos por el Estado y que deben ser adoptados por los docentes, representan importantes esfuerzos institucionales para implementar los procesos de formación que "reconviertan" a sus profesores al nuevo esquema pedagógico. Lo cierto es que la evolución en los modelos educativos puede llevar varios años e incluso décadas antes de que sean traducidos en nuevas prácticas docentes; y sin que ello signifique necesariamente el abandono de las anteriores o la transformación total a otras "nuevas", pues los docentes pueden desarrollar combinaciones de estos enfoques o bien resistirse a los cambios por completo.

- Es un proceso de largo plazo, pues reconoce que los docentes aprenden a través del tiempo (experiencias de aprendizaje relacionadas).
  En ese sentido es importante considerar que en cada etapa profesional los intereses y las necesidades de los docentes varían; en consecuencia, los contenidos y objetivos del desarrollo profesional deberían adecuarse a las trayectorias y experiencias según sea el caso. Existe evidencia de la relación entre las etapas profesionales y la efectividad en los procesos formativos,

lo que sugiere la conveniencia de diseñar programas de formación continua de acuerdo a los años de experiencia de los docentes, su liderazgo y los contextos que caracterizan su práctica docente (Day y otros, 2007). Una experiencia que adopta esta perspectiva la tenemos en el diseño de una formación por estadios en el sistema de formación cubano.

- Es un proceso que toma lugar en un contexto particular (actividades de aprendizaje basadas en la escuela).
  En realidad, en la mayoría de los sistemas formativos en la región coexisten programas que se desarrollan tanto de manera vertical, de arriba hacia abajo, y masiva, con el propósito de promover las agendas educativas nacionales y asegurar su cobertura, como aquellos que impulsan esquemas de aprendizaje que involucran a la comunidad educativa, de abajo hacia arriba, para trabajar en la solución de sus problemáticas particulares (por ejemplo, Cuba, España, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay).

- Es un proceso íntimamente ligado a la reforma escolar (empoderamiento de los docentes afectado y soportado por la reforma y cultura de la escuela).
  Esto sucede de manera parcial y con muchos matices, pues en ocasiones las reformas educativas encuentran en su camino resistencias al cambio, derivadas tanto de la falta de comprensión sobre el mismo como de la dificultad para ejecutar las innovaciones debido a la incompatibilidad entre el enfoque que propone la reforma, las condiciones escolares, las prácticas docentes en uso que le son efectivas a los profesores y los incentivos que tiene el docente para implementar el cambio. El éxito o fracaso en su implementación depende en gran medida de una elaboración cuidadosa y consensuada del contenido de la reforma y de las estrategias para involucrar y comprometer a todos los sujetos participantes para que el cambio ocurra efectivamente (Fullan, 2002).
  Si bien es cierto que los procesos de actualización y capacitación son una vía para instrumentar las necesidades de cambio e innovaciones educativas, es imprescindible tener presente que existe un consenso en la literatura en torno a la necesidad de impulsar la formación profesional de los docentes con un objetivo de mayor envergadura, es decir, como mecanismo fundamental para alcanzar un perfil profesional capaz de lograr una mejora continua de su práctica docente.

- Un docente es concebido como un profesional reflexivo (apoyo en la construcción de nuevas prácticas pedagógicas y desarrollo de habilidades docentes).
  Sin embargo, el desarrollo de esta capacidad individual no basta, pues es a través de la reflexión del colectivo docente que aumenta el sentido de la colaboración y pertenencia a la comunidad educativa. La reflexión individual aumenta su potencial cuando se nutre de la colectiva, encuentra canales de interlocución con el resto de los agentes educativos y se construyen las concepciones comunes y compromisos compartidos para alcanzar los objetivos establecidos por los sistemas educativos (por ejemplo, Cuba).

- El desarrollo profesional es concebido como un proceso colaborativo (interacciones significativas con diversos grupos de actores).
  Este compromiso y esfuerzo colectivo rinde mayores frutos cuando la formación de los docentes frente a grupo es complementada con la profesionalización de los demás agentes educativos (directores, supervisores e, incluso, las mismas autoridades educativas). Sin embargo, desde la lógica del funcionamiento de los procesos formativos poco se menciona el papel fundamental propiciatorio, de mediación y acompañamiento de estos actores para promover y compartir las oportunidades de profesionalización disponibles.



Precisamente, por la importancia que tienen estas interacciones para mejorar los procesos educativos es que se necesita incorporar estrategias institucionales que propicien el desarrollo profesional no de uno sino de todos los agentes educativos, toda vez que una formación colectiva sentaría las bases para una mejor comunicación, colaboración y corresponsabilidad, en aras de lograr mejores resultados educativos de los estudiantes.

- El desarrollo profesional puede ser muy diferente en escenarios diversos y debe responder a los contextos y necesidades específicas de las escuelas y sus docentes (encontrar la combinación óptima de procesos de desarrollo profesional para cada escenario).
  La estrategia de situar la formación profesional en el centro escolar agrega la ventaja de permitir a los docentes experimentar, reflexionar y valorar el impacto de la formación en su propia práctica. También, esta modalidad formativa abre la posibilidad de superar los modelos de capacitación que están ligados a los programas de incentivos, los cuales no necesariamente son pertinentes y relevantes a las necesidades del docente y de la escuela. Recientemente, países como Colombia han instrumentado, a través de su política educativa, un componente de formación situada mediante el cual aspiran a la transformación de la calidad educativa, focalizando su atención en las escuelas con condiciones de mayor desventaja.

En términos ideales, los procesos de formación deberían responder a un conjunto de estándares o marcos claros y explícitos de qué se espera de un "buen alumno" y un "buen docente" y, en consecuencia, de una claridad sobre "qué y cómo aprender" y "qué y cómo enseñar" de manera coherente con estas expectativas de la buena enseñanza aprendizaje. La realidad en algunos de los países de Iberoamérica es que existe una falta de acuerdos sobre lo que constituiría ese marco para la buena enseñanza; en consecuencia, los esfuerzos de formación continua, en vez de constituirse en subsistemas coherentes que respondan a estas expectativas y favorezcan sus resultados en el aula, configuran un espectro desarticulado de cursos, talleres, seminarios, conferencias, coloquios y foros, entre otras instancias, con una orientación poco clara.

En sintonía con estos marcos para la buena enseñanza, estamos convencidos de que los procesos de profesionalización de los docentes no pueden ser planteados de manera aislada, bajo una perspectiva que simplifica al mínimo la complejidad del sistema educativo y le otorga al docente la responsabilidad única por los resultados, sino que son parte de un sistema transversal de formación permanente desarrollado para el conjunto de los agentes educativos que integran el sistema. De este modo, los procesos de reflexión, colaboración y corresponsabilidad, tan recurrentes en los modelos de formación centrada en la escuela, tienen más probabilidades de asentarse sobre una base de conocimientos y habilidades compartidas por el conjunto de actores que participan de los procesos educativos.

Del mismo modo, la apuesta por un modelo de formación permanente parte del supuesto de que la planta docente no es un ente único y uniforme al que se le puede brindar una formación homogénea; por ejemplo, en caso de tratarse de un profesor novel y otro cercano al retiro, las necesidades de formación serán diferentes.

También el tipo de formación que los profesores requieren deberá estar centrado en las condiciones contextuales de los alumnos, es decir, dependerá de la diversidad de situaciones y de las capacidades necesarias que debe afinar y mejorar el docente para responder a ellas; por ejemplo, las necesidades de formación serán diferentes en entornos de mayor pobreza y exclusión social de los alumnos que en aquellos que pertenecen a entornos más favorables.

De acuerdo con Finocchio y Legarralde (2006), la nueva agenda de la formación continua está desarrollando modelos o combinaciones de experiencias existentes en Latinoamérica como producto de debates más amplios acerca de los resultados de las reformas educativas, ampliando la agenda en dos sentidos: hacia un movimiento de reconocimiento de buenas prácticas y experiencias educativas, y hacia la formación continua centrada en la escuela, las cuales coexisten con la agenda curricular de la década anterior.

Conforme con estos autores, las diversas variantes de los modelos de capacitación desarrollados en el caso de los países de América Latina van desde aquellos que están centrados en la oferta, con un control estratégico del Estado, hasta modelos orientados por la demanda, en los que el control de la formación se realiza a través de una regulación de los resultados.

Los modelos basados en la oferta parten de un conjunto de definiciones estratégicas de la agenda desde el nivel central, por lo que docentes y escuelas asumen un rol receptor, pasivo y destinatario de las acciones de formación; sin embargo, paradójicamente se espera que los docentes traduzcan los saberes adquiridos en prácticas escolares mejoradas. En estos modelos, la calidad de la formación se regula por mecanismos de acreditación y evaluación de oferentes. Por su parte, los modelos basados en la demanda colocan a los docentes como protagonistas de la estrategia de formación, diseñando nuevos modos de definición de contenidos y dispositivos a partir de la construcción de problemas y priorización de necesidades. Estos modelos poseen una agenda más abierta, en el sentido de que docentes y escuelas proponen temáticas y problemas, y buscan integrar la formación continua en el marco de sistemas de apoyo a las escuelas más integrales. La calidad de la formación continua se regula a través de la evaluación periódica de los docentes, asociada muchas veces con políticas de incentivos salariales. Cabe señalar que ambos modos de regulación, por la calidad de la oferta y por los resultados, pueden convivir y ser compatibles con modelos de formación desde la oferta o demanda.

Aunque en los sistemas educativos coexisten regulaciones que forman parte de la operación de ambos modelos, generando así diferentes configuraciones de los mismos, es posible observar un tránsito hacia esquemas de formación más abiertos, que contemplan la voz de los docentes y que recurren a una variedad más amplia de dispositivos, buscando integrar la formación continua en sistemas de apoyo a las escuelas como parte de políticas integrales en las que las instituciones educativas se constituyen en el centro de los sistemas.

En términos de las nuevas tendencias de formación continua del profesorado, Vezub (2010) destaca:



- La reorientación que han experimentado los programas de formación hacia la implementación de iniciativas arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes y en problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela.

- La formación continua del docente debe ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular.

  También, autores como Day y otros (2007) y López (1999) destacan la pertinencia de diseñar programas de formación continua tomando en cuenta las edades de los docentes y los contextos en los que laboran, con el objetivo de aumentar su eficacia. Este último sugiere que a partir de las trayectorias profesionales asociadas a las edades de los docentes existan diferentes tipos de programas formativos adecuados a sus necesidades y a las condiciones de la escuela:

- En los primeros años (1 a 5) debería enfocarse a programas de iniciación, básicos y prácticos apoyados por pares experimentados (docentes en la última etapa de su carrera profesional).

- En una segunda etapa, enfatizar proyectos sobre problemas educativos con una perspectiva específica para aquellos que tienen entre 10 y 20 años de experiencia, asesorados por profesores reconocidos.

- Finalmente, para quienes cuentan con una trayectoria de entre 20 y 30 años en la docencia, impulsar actividades que los preparen para ocupar cargos de alta responsabilidad administrativa o fungir como asesores de los novatos.

4.2 ¿Qué países desarrollan programas de inducción, mentoría o acompañamiento a sus docentes principiantes y cómo es este proceso?

El concepto de inducción a la docencia se asocia con el acompañamiento que pueda proporcionar un mentor o profesor designado para apoyar a quien se inicia. Así, la mentoría hace alusión a un conjunto de acciones de orientación y apoyo que, bajo diversas formas, una persona experimentada que sirve de modelo, orientador o tutor ofrece a otra persona recién egresada de un centro de formación docente o durante alguna etapa de su vida profesional (IIPE-UNESCO, 2012).

Al respecto cabe destacar la investigación realizada por Rockoff (2008), quien estudió el impacto de un programa de mentoría implementado en la ciudad de Nueva York en 2004 para todos los profesores con menos de un año de experiencia docente, con el fin de incrementar la retención y habilidades de los nuevos docentes y mejorar el logro escolar de los estudiantes. En ella se analizó cómo los resultados estaban relacionados con la calidad de la mentoría (horas de mentoría y características de los mentores), con las interacciones entre las características del mentor y docente, y con las evaluaciones de desempeño del mentor realizadas por los docentes.

Al estudiar la relación entre los resultados del docente y estudiante y la calidad de la mentoría recibida, se encontró una fuerte relación entre estas medidas de calidad y el éxito que los docentes tuvieron en el aula. Sin embargo, los efectos en el ausentismo y la retención docentes fueron débiles. Sobre esta última, cabe destacar que en los casos en que el mentor tuvo experiencia previa en la escuela en cuestión –como mentor o docente– y cuando los nuevos docentes recibieron otro tipo de apoyos –como tiempo de planificación con sus pares y desarrollo profesional–, se incrementó la retención en la escuela. Para el caso de los resultados de logro escolar, se afirma que fueron mayores cuando los docentes recibieron más horas de mentoría. Asimismo, se encontró poca evidencia en torno al efecto de la similitud en las áreas de especialidad entre mentores y docentes, en los resultados de estos últimos y sus estudiantes.

Sin embargo, como lo señalan algunos otros autores (Britton, Paine y otros, 2003 y Wong, 2004, citados en IIPE-UNESCO, 2012), si bien la mentoría es un componente importante y clave, no es el único en el proceso de inducción. La inducción, en su significado más profundo, se asocia al aprendizaje docente y, en este sentido, forma parte del sistema completo de desarrollo profesional que se inicia con el primer día de ejercicio del nuevo docente. No es, por tanto, una mera estrategia compensatoria ante problemas o deficiencias del nuevo profesor, sino una estrategia formativa necesaria y con características particulares.

Al respecto, estudios recientes sugieren que los primeros años de la enseñanza requieren ser concebidos como una fase de aprendizaje para los nuevos docentes. Así, los programas de inducción y mentoría que tienden a ser más efectivos proveen incentivos para atraer a los mejores mentores mediante estándares de alta calidad, ofreciéndoles también el entrenamiento necesario para analizar y evaluar la instrucción así como para conducir discusiones sobre estos procesos con los nuevos docentes (Cooper y Alvarado, 2006).

Respecto a los países de Iberoamérica bajo estudio, casi la mitad reportan la implementación de estrategias de inducción, acompañamiento o mentoría a sus docentes principiantes, siendo estos Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Portugal y Uruguay. En estos países se aprovecha el potencial de los profesores experimentados para apoyar la inserción de los novatos, quienes acompañan el desarrollo de sus habilidades docentes básicas durante la marcha del desempeño profesional. En general, un sistema de formación de este tipo va acompañado de una estrategia de incentivos de promoción horizontal que motiva a estos docentes con experiencia a convertirse en mentores o tutores de los principiantes.

Por ejemplo, en Ecuador se implementa un programa de mentoría, así como uno de orientación y acogida dirigido no solo a los docentes sino también a los directivos noveles, y otro de inducción a supervisores para convertirlos en asesores y auditores educativos. Argentina y Uruguay desarrollan programas específicos de acompañamiento a docentes noveles; Colombia impulsa un programa de inducción y reinducción para docentes nuevos; España y Portugal implementan un período de prácticas a manera de prueba, mientras que Cuba lo hace mediante sistemas de tutoría y de preparación metodológica.

En este último caso, los graduados de los centros formadores cubanos reciben un seguimiento durante los tres primeros cursos, tanto por parte de directivos y docentes de mayor experiencia en los centros educativos en los que se ubican, así como de las instituciones formadoras de las que se graduaron, con el objetivo de contribuir a la consolidación del desempeño pedagógico del nuevo docente. En este período se garantizan ocho horas semanales de preparación metodológica en forma colectiva y se prioriza la supervisión de clase.

Extracto 4.1. Programa de mentoría (Ecuador)

La mentoría es una nueva función dentro de la carrera docente, establecida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ecuador. Los mentores son profesores en ejercicio que liberan el 80 por ciento del tiempo de su cátedra para asumir procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico y didáctico a otros maestros y maestras de escuelas públicas (principiantes y en ejercicio) dentro de sus escuelas y aulas de clase, con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza y así contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes estudiantiles.

Treinta docentes de escuelas públicas con desempeños excelentes en las pruebas del sistema de evaluación o en los cursos de formación continua del Ministerio de Educación fueron elegidos de 23 provincias del país con el objetivo de formarlos como mentores. Durante el proceso de selección se buscaron docentes que cumplieran con un perfil específico: que demostraran prácticas de aula vinculadas al entorno y centradas en el interés de los estudiantes, disposición para el cambio, habilidad para manejar las relaciones interpersonales y disposición para participar de un programa de formación intensivo y trabajar en áreas rurales. Quienes fueron elegidos en este proceso recibieron la denominación de "mentores en formación".

Una característica del proceso formativo para los mentores es que, para asegurar que incorporen habilidades de formación y acompañamiento en otros docentes, además de participar en varios seminarios y talleres, deben intervenir proveyendo asesoría y capacitación a docentes de escuelas unidocentes y pluridocentes de áreas rurales, cercanas a las escuelas en las que trabajan como docentes, es decir, deben "aprender haciendo". Los mentores en formación, además, reciben acompañamiento pedagógico en sus aulas por parte del equipo de especialistas que coordina el Programa de Mentoría, que los apoya en la consolidación de sus habilidades pedagógicas. Por esta razón, los mentores ejercen la docencia en sus propias aulas un día a la semana, y los otros cuatro días visitan las escuelas en las que realizan acompañamiento pedagógico.

Los docentes seleccionados para el proceso de formación de mentoría mantienen los derechos relacionados con su escalafón profesional y otros beneficios que legalmente les corresponden de acuerdo con sus nombramientos. Se cubren los gastos que se pueden ocasionar por concepto de subsistencia o movilización, debido al desplazamiento a las escuelas donde cumplen sus funciones como mentores.

Los criterios para seleccionar las escuelas fueron la cercanía geográfica con el lugar de trabajo habitual del docente mentor en formación, y la similitud cultural con su lugar de trabajo. Las escuelas seleccionadas fueron invitadas a participar del programa y solo aquellas en las que todos los docentes aceptaron participar voluntariamente forman parte del programa. El programa de mentoría actualmente se enfoca en escuelas rurales, unidocentes, pluridocentes y en escuelas del sistema intercultural bilingüe como estrategia de equidad (Ministerio de Educación del Ecuador, Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, 2013).

Los países que realizan un proceso de evaluación de este tipo de formación dirigida a docentes principiantes son Colombia, Ecuador, España y Portugal. En Colombia, por ejemplo, se evalúa el nivel de aceptación, comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos en los programas de inducción y reinducción, en tanto que en los tres últimos casos la evaluación tiene consecuencias determinantes para la acreditación del nuevo docente en el ejercicio de la profesión (tabla 4.1 en anexo capítulo 4).

Extracto 4.2. Fase de prácticas (España)

En España, las administraciones educativas regulan la organización de la fase de prácticas, la cual incluye un período de docencia directa que forma parte del procedimiento selectivo y que tiene por objeto comprobar la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados. Este período de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrolla bajo la tutoría de profesores experimentados, preferentemente del correspondiente cuerpo de catedráticos, tiene una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar, y podrá incluir cursos de formación.

Las administraciones educativas podrán regular la exención de la evaluación de la fase de prácticas de quienes hayan superado las fases de oposición y concurso de los procedimientos selectivos de ingreso a los cuerpos que imparten docencia y acrediten haber prestado servicios, al menos durante un curso escolar, como funcionarios docentes de carrera.

Evaluación de la fase de prácticas

La evaluación de la fase de prácticas se realiza de forma que se garantice que los aspirantes poseen las capacidades didácticas necesarias para la docencia. En esta evaluación, el profesor tutor y el funcionario en prácticas comparten la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último. Asimismo, se tiene en cuenta la valoración de los cursos de formación que se hayan desarrollado, siempre que haya sido determinado en las respectivas convocatorias y, en su caso, hayan sido incluidos en la regulación de la fase de prácticas.

Al término de la fase de prácticas, se evalúa a cada aspirante en términos de "apto" o "no apto". En este último caso, la administración puede autorizar la repetición de esta fase por una sola vez, pudiendo estos aspirantes incorporarse con los seleccionados de la siguiente promoción, ocupando, en esta promoción, el número de orden siguiente al del último seleccionado en su especialidad.

En caso de no poder incorporarse a la siguiente promoción por no haberse convocado ese año procedimiento selectivo de ingreso al mismo cuerpo y especialidad, realizarán la fase de prácticas durante el curso siguiente a aquel en que fue calificado como no apto.

Quienes no se incorporen o sean declarados no aptos por segunda ocasión, perderán todos los derechos a su nombramiento como funcionarios de carrera. Los órganos correspondientes de la administración educativa declararán, mediante resolución motivada, la pérdida de todos los derechos al nombramiento como funcionarios de carrera de los aspirantes que sean calificados por segunda vez como no aptos en la fase de prácticas (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).



4.3 Características de la oferta de formación continua en los países de Iberoamérica

Tipos y agentes formadores en la formación continua

En términos generales, los tipos de formación continua se orientan hacia los grandes objetivos de desarrollo profesional docente. Para fines prácticos y con el fin de facilitar a los países la clasificación de las acciones de formación continua se integraron tres categorías.

- La primera categoría incluye actividades de actualización y capacitación, es decir, procesos de desarrollo; ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial; consolidación de conocimientos y competencias profesionales, para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa y los avances de las ciencias de la educación, y los necesarios para atender de manera eficiente las reformas e innovaciones curriculares, de gestión o tecnológicas del sistema educativo.
- La segunda comprende la formación que busca especializar al docente en campos diversos relativos al quehacer educativo, y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo a través de estudios de especialización, maestría y doctorado (Secretaría de Educación Pública, 2008).
- En la tercera categoría los países incluyeron "otras" acciones de formación que, de acuerdo con las definiciones presentadas, resultaba más apropiado considerarlas de manera separada.

Bajo la primera categoría, 14 países –de los 16 que dieron respuesta al cuestionario– reportaron el desarrollo de programas o acciones de actualización y capacitación para sus docentes que fueron implementados mayoritariamente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación: 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; 80% en Costa Rica, y 70% en Paraguay.

Solo en dos casos (Chile y Perú) la oferta de actualización y capacitación de profesores recayó, en su mayoría, en formadores externos al Ministerio de Educación, siendo en el caso de Perú ofrecida totalmente por agentes externos. En Honduras la distribución de la oferta de actualización y capacitación entre agentes internos y externos al Ministerio de Educación es equitativa (50% - 50%).

Resulta importante señalar que en los casos de España, Portugal y Colombia no se reportan datos en todos los apartados de formación continua, debido a que sus sistemas son de carácter descentralizado. En el primer caso, las competencias en formación del profesorado están transferidas a las 17 comunidades autónomas que forman el Estado, por lo que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte solo dispone de los datos de la oferta de formación propia y de entidades externas que ofertan formación en convenio con él.

De manera similar, en Portugal no se registran respuestas en la mayoría de los apartados de formación continua, ya que en este sistema confluyen entidades formadoras muy diferentes de la administración central, tales como las instituciones de educación superior (IES), asocia-

ciones científicas y profesionales de los maestros de las escuelas, y centros de formación de asociaciones de escuelas que no reportan información a nivel central.

Así también, en el caso de Colombia solo se reporta el porcentaje de formación interna que ofrece directamente el Ministerio de Educación; sin embargo, no se proporciona información sobre la oferta de formación continua a nivel de las secretarías de Educación departamentales.

Resulta necesario, en futuros estudios, repensar otros mecanismos alternativos de recopilación de información, ya que el cuestionario aplicado estuvo dirigido hacia las instancias de decisión a nivel central, por lo que no fue posible capturar la riqueza de información a nivel local a través de este instrumento.

Con independencia de la procedencia interna o externa de los agentes formadores, las acciones de actualización y capacitación docente son financiadas por el Estado, brindándose de manera gratuita en prácticamente todos los casos. Solo en Chile y España el Estado financia de manera parcial estos programas de formación continua, en tanto que en Colombia y Portugal una parte de la oferta de formación es gratuita mientras que otra corre a cargo de los profesores, de manera total o parcial.

El panorama cambia cuando se hace referencia a la segunda categoría, la superación profesional, ya que el número de países que oferta esta formación a través de agentes externos e internos al Ministerio de Educación es equivalente; es decir, cinco países la ofertan mayoritariamente a través de agentes externos y otros cinco lo hacen a través de instituciones adscritas al Ministerio de Educación.

En el primer caso, en Guatemala, Perú y Nicaragua el 100% de la oferta de superación profesional es provista por agentes e instituciones externos al Ministerio de Educación; un 94% en Chile y un 80% en Costa Rica. En los dos primeros casos, aunque la oferta de superación profesional es ofrecida íntegramente por agentes externos, continúa siendo de carácter gratuito.

En el segundo caso, Cuba, El Salvador y Ecuador ofrecen los programas de superación profesional mayoritariamente a través de instancias dependientes del ente rector de la educación en el país, siendo impartido de manera gratuita. Paraguay y Uruguay, países que ofrecen superación profesional a través de agentes internos en el 70% y 60% de sus programas, transfieren el costo de una parte de la formación a los propios docentes y otra parte la continúan ofreciendo de manera gratuita.

El financiamiento mixto se presenta en cinco países en los que el Estado no asume el costo de ningún programa de este tipo y transfiere el costo de la superación profesional a los docentes, de manera parcial en cuatro de ellos –Chile, Colombia, España y Nicaragua– y en su totalidad en el caso de Costa Rica.



En estos esquemas se asume que los profesores tendrían incentivos para financiar por cuenta propia la realización de programas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), ya que la formación continua suele estar asociada a programas de incentivos escalafonarios y salariales, en cuyo caso sería importante conocer si se dispone de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los programas que los docentes acreditan para obtener tales beneficios, información que no fue recabada en esta ocasión a través del cuestionario aplicado.

En la tercera categoría, Nicaragua y Portugal añadieron dos tipos de formación continua adicionales que, conforme con su reporte, no era posible integrarlos a las anteriores. En el primero de estos países se reportaron los talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) como un tipo de formación continua adicional; son espacios pedagógicos de reunión mensual de los docentes de cada núcleo educativo para la programación y evaluación curricular, y espacios de intercambio colaborativo que representan una potencial oportunidad para insertar acciones de actualización, formación, conocimiento y replicación de mejores experiencias en marcha. Este programa se desarrolla a través de círculos pedagógicos en torno a temas de actualidad curricular en cada centro educativo.

Por su parte, Portugal señala el Programa de Líderes Innovadores, que está dirigido exclusivamente a directores de escuela en funciones y cuyo objetivo principal es promover la formación de líderes escolares. Asimismo, busca desarrollar competencias de gestión y liderazgo, promover el intercambio entre escuelas y empresas y abonar a la comprensión de los procesos de regulación de las políticas públicas en educación.

Tabla 4.1. Obligatoriedad y reparto del costo de las acciones de actualización y capacitación docente

Reparto del costo de la oferta de formación continua	Obligatoriedad de la formación continua		
	Obligatoria	No obligatoria	n.d.
Gratuito	Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay	El Salvador, Perú, República Dominicana, Uruguay	Honduras
Gratuito y financiado por los docentes	Colombia, Portugal	n.a.	n.a.
Financiamiento parcial del Estado	España	Chile	n.a.
n.d.	n.a.	Argentina	n.a.
n.a.	n.a.	Guatemala	n.a.

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 4.2 en anexo capítulo 4).
n.d.: No disponible.
n.a.: No aplicable.

Los países que implementaron procesos de actualización y capacitación obligatoria son nueve: Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Portugal (tabla 4.1). En el caso de España, esta formación obligatoria se circunscribe solo a la fase de prácticas para los docentes principiantes que representa un período de prueba previo a la contratación; en tanto que en Portugal dicha formación se recibe solo para cambiar de nivel en los diez que

conforman la profesión docente. En Nicaragua, las 80 horas de formación permanente obligatoria se dividen en 40 horas destinadas al programa TEPCE y las restantes a un taller de formación continua en valores en período extraescolar.

De acuerdo con López (1999), cuando la asistencia a los cursos no es obligatoria, es muy frecuente que solo participe un número reducido de docentes, generalmente los más jóvenes y entusiastas. En este sentido, sería relevante conocer en futuros estudios los diseños y arreglos institucionales así como los sistemas de incentivos que los estados implementan para asegurar la participación de los docentes en una oferta de profesionalización pertinente y permanente a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Principales temáticas abordadas en la formación continua

Las respuestas ofrecidas por los países con respecto a los campos de formación más relevantes en la oferta de actualización y capacitación docente dan cuenta de las principales preocupaciones y apuestas de los diversos sistemas educativos en cada uno de los niveles CINE estudiados.

Así, por ejemplo, la formación continua de los docentes de preescolar (CINE 0) se orienta principalmente hacia tópicos relacionados con el desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares del nivel educativo; en segundo lugar, pone énfasis en el diseño, fundamentación, desarrollo y actualización curricular, y en tercer lugar, se centra en el aprendizaje de metodologías de enseñanza y aprendizaje específicas del nivel preescolar (tabla 4.2).

En el caso de la formación de docentes de primaria (CINE 1), esta se orienta, en primer término, hacia el estudio de la metodología de enseñanza y, en particular, hacia estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas del nivel educativo. Luego, los países abordan temáticas transversales que, además de las tratadas en CINE 0 –educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores y problemas del desarrollo en situación de vulnerabilidad–, incorporan la formación en competencias básicas y ciudadanas. Finalmente, la formación continua se enfoca en el desarrollo y actualización curricular, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la gestión, programación y evaluación educativa.

Por otro lado, la formación permanente para los docentes de CINE 2 muestra, como es esperable, una mayor diversidad y dispersión en las ofertas educativas, en comparación con los niveles educativos anteriores. En primer lugar, como se observa en la tabla 4.2, esta se orienta hacia el desarrollo de temáticas transversales que, además de las tratadas en CINE 0 y 1, incluyen la formación en temas de afectividad, sexualidad integral y prevención escolar. En segundo lugar, se enfoca en tópicos relativos al desarrollo de las materias específicas y una segunda lengua, así como en la gestión y evaluación educativas. En tercer lugar, la formación aborda temas relativos a la pedagogía y la didáctica, así como a la metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas del nivel secundario.



Tabla 4.2. Principales campos de formación en programas de actualización y capacitación docente para CINE 0, 1 y 2

CINE 0	CINE 1	CINE 2
1. Temáticas relacionadas al desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares	1. Metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas	1. Temáticas transversales
2. Diseño, fundamentación, desarrollo y actualización curricular	2. Temáticas transversales	2a. Temáticas relacionadas al desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares 2b. Segunda lengua 2c. Gestión, programación y evaluación
3. Metodología de la enseñanza y aprendizaje, y metodología específica del nivel educativo	3a. Desarrollo y actualización curricular 3b. Desarrollo de las TIC 3c. Gestión, programación y evaluación	3a. Metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas 3b. Pedagogía y didáctica
4. Temáticas transversales	4a. Segunda lengua 4b. Pedagogía y didáctica	4. Desarrollo de las TIC
5a. Desarrollo de las TIC 5b. Gestión, programación y evaluación	5. Temáticas relacionadas al desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares.	5a. Desarrollo y actualización curricular 5b. Metodología de la investigación y tecnología educativa
6a. Segunda lengua 6b. Dirección del proceso educativo	6a. Investigación educacional 6b. Asesoría pedagógica	6. Dirección científica

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 4.3 en Anexo capítulo 4).

Los dos grupos de temáticas más citadas por los países otorgan un énfasis preponderante en el "qué" y "cómo" de la enseñanza, tanto a nivel general como específico hacia determinadas materias o asignaturas, y se orientan también a la atención de determinados grupos tradicionalmente excluidos y vulnerables, es decir, están orientadas a la mejora de los conocimientos y habilidades de los profesores y al análisis y abordaje de ciertas temáticas transversales de sumo interés para el sistema educativo.

Resulta interesante observar los énfasis diferenciados que se le otorgan en los diversos niveles CINE a la formación en temáticas relacionadas con el desarrollo de las TIC y la adquisición de una segunda lengua. En el primer caso, no se presenta mayor diferencia entre el número de países que le asignan mayor peso a esta temática en los niveles CINE; así, tres países destacan esta temática como prioritaria en la formación de sus docentes de CINE 0 (Colombia, Paraguay y Uruguay) y CINE 2 (Colombia, España y Paraguay), mientras que los cuatro países mencionados la reportan como relevante para la formación de sus profesores de CINE 1. Destaca el caso colombiano, que señala que dicha formación se refiere explícitamente a la apropiación pedagógica de las TIC en el aula.

Sin embargo, en el caso de la formación continua en temáticas relativas a la adquisición de una segunda lengua (por ejemplo, educación bilingüe, metodología y enseñanza de segunda lengua, inglés básico y lenguas extranjeras, entre otras) el énfasis es bastante diferenciado en los tres niveles CINE. Así, Paraguay es el único país que destaca esta temática para la formación docente en CINE 0; Colombia, El Salvador y España la señalan como una de las tres temáticas

de mayor relevancia en la formación de docentes en CINE 1, en tanto que cinco países (Colombia, Cuba, El Salvador, España y Honduras) la incluyen como parte del programa de actualización y capacitación para docentes de CINE 2 (tabla 4.3 en anexo capítulo 4).

Por lo que refiere a la superación profesional de los docentes, es decir, especialidades, maestrías y doctorados, los principales campos de formación se ubican en tres grandes grupos para los niveles CINE bajo estudio: enseñanza y formación técnica metodológica aplicada a las diversas asignaturas de los niveles educativos en cuestión; las ciencias de la educación y la didáctica, y la investigación y tecnología educativas.

Cabe destacar que, de manera similar a las temáticas abordadas en los programas de actualización y capacitación, el mayor énfasis que se le otorga a la formación en metodologías para la enseñanza de una segunda lengua en la superación profesional es en la formación de los docentes en CINE 2 (Colombia, Cuba, España y República Dominicana). En el caso de la formación en TIC, solo Colombia la reporta como parte de sus principales campos de formación de los docentes en los tres niveles CINE de estudio (tabla 4.4 en anexo capítulo 4).

4.4 Duración de la formación continua, momentos en que se la recibe y su financiamiento

Con respecto a la duración de los programas de actualización y capacitación[58] recibidos durante el último ciclo escolar en los ocho países que cuentan con formación continua obligatoria, esta fluctúa entre 30 y 40 horas en España, dependiendo de la comunidad autónoma de que se trate, y 320 horas en Cuba para CINE 0, 1 y 2 de manera equitativa. Solo en el caso de Costa Rica el número de horas de formación continua obligatoria varía en los diferentes niveles CINE: 0 horas en CINE 0; 60 horas en CINE 1, y 40 horas en CINE 2, mientras que en el resto de los países no se establecen períodos diferenciados de formación continua obligatoria entre los niveles CINE (tabla 4.3).

La formación continua obligatoria se realiza, principalmente, durante el ciclo escolar, con excepción de Nicaragua, que oferta el 50% de sus programas en período vacacional y el 50% en el transcurso del ciclo escolar (tabla 4.4). Esta distribución de los períodos en que se realiza la formación permanente parece estar relacionada con el sistema de incentivos asociados a la actualización y capacitación, así como con el conjunto de arreglos institucionales que se construyen a partir de las diversas fuerzas e intereses que constituyen el sistema educativo.

[58] A manera de ejemplo, Singapur ofrece a sus docentes 100 horas de desarrollo profesional al año. Asimismo, de acuerdo con Scheerens (2010), en los países de la Unión Europea que establecen requerimientos mínimos de tiempo de participación en acciones de desarrollo profesional, estos van desde las 15 horas al año en Austria hasta 104 horas en Suecia.



Tabla 4.3. Total de horas de formación continua obligatoria recibidas por los docentes

Países	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Cuba	320	320	320
Paraguay	200	200	200
Colombia	180	180	180
Nicaragua	80	80	80
Ecuador	30 a 60	30 a 60	30 a 60
Portugal (1)	50	50	50
Costa Rica	0	60	40
España (2)	30 a 40	30 a 40	30 a 40

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 4.5 en Anexo capítulo 4).
Notas:

(1) En Portugal, las 50 horas de formación permanente obligatoria se realizan para cambiar de nivel de la profesión docente, donde 1 es el nivel más bajo al inicio de la carrera y 10 el más alto, que se consigue solo en la etapa final de la carrera.

(2) En España, la formación continua obligatoria se desarrolla durante la fase de prácticas, exclusivamente para docentes principiantes.

Tabla 4.4. Período y horario en que se realiza la formación continua obligatoria (FCO)

Países	Período		Horario	
	Porcentaje FCO dentro del ciclo escolar	Porcentaje FCO en período vacacional	Porcentaje FCO en horas de trabajo	Porcentaje FCO en horario extraescolar
Colombia	100	0	0	100
Costa Rica	100	0	80	20
Cuba	100	0	100	0
España	100	0	0	100
Ecuador	95	5	0	100
Paraguay	90	10	10	90
Nicaragua	50	50	50	50
Portugal	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (tabla 4.5 en anexo capítulo 4).
n.d.: No disponible.

Con respecto a los horarios en que los docentes reciben esta formación, cabe señalar que, debido a que en el cuestionario aplicado no se ofreció una definición clara de lo que se entendía por "horas de trabajo" (tiempo destinado a la docencia y otras actividades escolares como planeación, coordinación, gestión y evaluación) y "horario extraescolar" (tiempo fuera de la jornada laboral completa), se pudo haber generado cierta confusión en las respuestas presentadas por los países. Por tanto, tomando en cuenta estas precauciones, la información proporcionada arroja las tres combinaciones siguientes:

- En el caso de Cuba, las 320 horas de formación continua obligatoria se realizan dentro del ciclo escolar y "en horas de trabajo". De manera similar, Costa Rica (40 y 60 horas) destina las horas de trabajo de los docentes para el desarrollo del 80% de sus programas de formación

permanente obligatoria, mientras que el 20% restante se implementa en horario extraescolar (tabla 4.5 en anexo capítulo 4).

- En contraste, como se observa en la tabla 4.5 en anexo capítulo 4, Colombia (180 horas), España (30-40) y Ecuador (30-60) –que también implementan la formación continua obligatoria mayoritariamente, durante el ciclo escolar– deciden realizarla por completo en horario extraescolar. De manera similar, Paraguay desarrolla 20 horas de su formación permanente en período vacacional, y de las 180 restantes que realiza durante el ciclo escolar, solo 20 de ellas se imparten en horas de trabajo.
- En el caso de Nicaragua, las 80 horas de formación continua obligatoria se realizan el 50% como parte del ciclo escolar y en horas de trabajo, ya que se trata de la estrategia centrada en la escuela TEPCE, y el restante 50% en período vacacional (tabla 4.5 en anexo capítulo 4).

Estrategias diferenciadas de formación de acuerdo con las características de las escuelas, los docentes y los alumnos

El cuestionario de formación inicial y continua aplicado a los países de Iberomérica orientó parte de sus preguntas hacia la indagación sobre la implementación de tres tipos de estrategias diferenciadas de formación continua: 1. Formación centrada en la escuela; 2. Formación orientada a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunta al fortalecimiento de la educación inclusiva; y 3. Formación diferenciada por trayectoria profesional docente; por considerarlas de suma relevancia para garantizar la pertinencia de las acciones de actualización y capacitación docente.

La primera estrategia diferenciada de formación se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas educativos. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Sin embargo, este tipo de dispositivo requiere de ciertas condiciones básicas, por ejemplo, la estabilidad de los docentes en un mismo centro educativo, lo cual difícilmente ocurre en los países de Latinoamérica; además de que este dispositivo suele ser costoso y difícil de implementar a gran escala (Vezub, 2007).

Por ejemplo en México, un modelo de gestión escolar que tiene como uno de sus componentes principales el fomento al perfeccionamiento pedagógico es el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el cual a partir de la definición de un diagnóstico que establece las prioridades a resolver y un proyecto escolar de mediano y largo plazo que define las estrategias para satisfacer las necesidades básicas de la escuela (infraestructura, equipamiento, formación, participación de la comunidad, etc.), sienta las condiciones mínimas para dedicar esfuerzos del colectivo en proyectos de actualización y capacitación de los docentes, bajo el liderazgo del director, quien gestiona los recursos y acuerda los medios más eficientes para lograrlos.

Bajo esta perspectiva, son 12 los países que han desplegado programas tendientes a favorecer la creación de espacios de aprendizaje situado, donde los docentes asumen un papel protagónico y la práctica es el referente central de análisis y aprendizaje.

Tabla 4.5. Iniciativas de formación centrada en la escuela

Países	Nombre del programa o iniciativa
Argentina	n.d.
Chile	1. Programa Innovar para ser Mejor. 2. Iniciativa de formación continua incluida en los planes de mejoramiento educativo financiados por la subvención escolar preferencial (SEP).
Colombia	1. Todos a aprender. 2. Rede@prender: capacitación para fortalecer la construcción de ambientes democráticos en la escuela y las iniciativas pedagógicas sobre ciudadanía. 3. Escuela Nueva: capacitación en la implementación y desarrollo de Escuela Nueva. 4. Historia Hoy: estrategia para desarrollar competencias científicas. 5. Metodología de estudios de clase: proyecto que busca promover la transformación de los ambientes de aprendizaje escolar, mediante la conformación de grupos de estudio institucionales de maestros.
Cuba	1. Sistema de trabajo metodológico.
Ecuador	1. Evaluación para el aprendizaje. 2. Apoyo y seguimiento en el aula.
España	1. Proyectos de formación en centros. 2. Seminarios y grupos de trabajo.
Nicaragua	1. Talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE). 2. Círculos pedagógicos entre docentes del mismo centro educativo. 3. Aulas de referencia. 4. Núcleos de actualización pedagógica.
Paraguay	1. Círculos de aprendizaje. 2. Campaña de apoyo pedagógico (Plan Nacional de Capacitación). 3. Proyecto Educativo Institucional (PEI).
Perú	1. Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA). 2. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP).
Portugal	n.d.
R. Dominicana	1. Grupos pedagógicos. 2. Microcentros (escuelas multigrado). 3. Política de apoyo a los primeros grados (proyectos del Centro Cultural Poveda, Proyecto de la OEI y Programa de Escuelas Efectivas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra).
Uruguay	Didáctica para la enseñanza primaria.

Fuente: INEE (2013). Elaboración propia con base en información del cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica (Tabla 4.6 en anexo capítulo 4).
n.d.: No disponible.

Resulta importante no perder de vista que el número total de los docentes y las escuelas que conforman los sistemas educativos de los países, aunado a la ruralidad de los mismos, plantea retos importantes a los sistemas de formación continua en términos de cobertura y pertinencia de sus contenidos, ya que resultará más complejo hacer llegar programas de formación a todo el colectivo docente y, además, ajustarlo a los contextos y necesidades escolares, así como a los trayectos profesionales docentes (gráfico 1.5.2).

Extracto 4.3. Todos a aprender (Colombia)

El Programa de Transformación de la Calidad Educativa (PTCE) es una iniciativa del gobierno nacional que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos seleccionados, evidenciado en el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado (educación primaria).

Si bien se considera que el Ministerio de Educación puede jugar el rol de promotor y facilitador de la transformación, son los actores del sistema educativo quienes deben involucrarse y hacer el trabajo requerido para realizar la transformación que se precisa; por lo tanto, se enfatiza el rol de maestros, estudiantes, padres de familia, directivos, secretarías de Educación y sociedad civil como central en esta transformación.

Su dinámica, desarrollada a través de "La travesía por la calidad educativa", determina que para implementar cada uno de los componentes del programa en los diferentes municipios y corregimientos del país, se necesitan compromisos por parte de todos los actores sociales involucrados en el proceso. Tanto los representantes del ministerio como los mismos alumnos, los padres de familia y las autoridades locales, adquieren compromisos que son monitoreados para su eficaz cumplimiento.

Todos a aprender beneficiará a 2,3 millones de estudiantes de zonas de condiciones más difíciles, como condiciones de acceso, infraestructuras locativas por mejorar y bajas condiciones socioeconómicas. La Meta general expresada cuantitativamente es: más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos asciende de nivel, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba SABER 3 y 5, aplicación año 2014.

Entre los alcances más significativos del programa, propuestos para 2014, se destacan los siguientes:

- Beneficiar a 2,3 millones de estudiantes de primaria en lenguaje y matemáticas.
- Formar y acompañar a 70 mil educadores, entre docentes de aula y directivos.
- Beneficiar a 3 mil establecimientos educativos, localizados en 52 entidades territoriales certificadas.

El éxito del programa reside en que sus cinco componentes –pedagógico; de gestión educativa; de condiciones básicas; de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social, y de formación situada– funcionen en sintonía unos con otros, de tal manera que los procesos que se generan a partir de ellos, en las diferentes etapas y niveles, contemplen acciones integradas que se dinamicen unas con otras.

El componente de formación situada, sustentado en acompañamiento y en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros afine sus prácticas de aula; consecuentemente, su desarrollo está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles.

Este componente comprende un conjunto de estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje, acompañamiento por parte de docentes tutores al colectivo de maestros de cada establecimiento educativo y soporte a la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas en las comunidades educativas. Esta estructura se desarrolla en un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar, con apoyo técnico apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2013).



Por su parte, las estrategias de formación orientadas a atender educandos en situación de vulnerabilidad están encaminadas a fortalecer la perspectiva de una educación inclusiva. La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, y es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades. El concepto de inclusión educativa está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (OREALC - UNESCO, 2012b).

La mayoría de los países respondieron que implementan "iniciativas de formación orientadas a atender educandos en situación de vulnerabilidad", tales como estudiantes que enfrentan desventajas sociales y se encuentran en riesgo social, alumnos con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, inmigrantes, indígenas y afrodescendientes.

El tercer tipo de estrategias diferenciadas de formación que se aborda en este estudio es la formación diferenciada por trayectoria profesional docente, la cual toma en consideración los años de experiencia de los profesores en el desempeño de su función o los rangos de edad como *proxy* de dichas trayectorias y, por tanto, detecta y atiende las diversas necesidades de formación que surgen en cada etapa profesional. La trayectoria profesional docente se refiere a las posiciones sucesivas que los docentes van ocupando en las relaciones de trabajo, durante su vida laboral o durante un período determinado de esta. También es el registro de los cambios que se suceden en la vida laboral y los movimientos ocurridos en el conjunto del período (IIPE-UNESCO, 2012).

Únicamente siete países reportaron la inclusión de iniciativas diferenciadas por trayectoria profesional docente en sus programas de formación continua. Estas se orientan, principalmente, hacia el acompañamiento de docentes y/o directivos noveles en los casos de Ecuador, Uruguay, España y Portugal, siendo en los dos últimos un período de prueba para la acreditación en el ejercicio docente.

Sin embargo, el planteamiento de un modelo de formación diversificado que atienda a los diversos grupos de docentes de acuerdo con las etapas clave dentro de sus trayectorias profesionales suele asumir una dinámica de formación a lo largo de toda la vida que va más allá del proceso de inducción que algunos países vienen impulsando muy positivamente. Así, por ejemplo, en Portugal se desarrolla un programa de formación de líderes innovadores dirigido a directores de escuela, y en Perú se implementa uno de especialización a formadores de instituciones de formación docente y otro de formadores de acompañantes pedagógicos.

En el caso del sistema de formación continua cubano, cabe señalar que tiene un carácter diferenciador y desarrollador, lo cual implica agrupar a los docentes en función de su estado de preparación, sus responsabilidades concretas y perspectivas de desarrollo, definiéndose así

tres estadios clave: el primero, dirigido a profesores recién egresados y docentes que requieren completar su formación; el segundo, orientado a docentes de entre tres y cinco años de experiencia, con el fin de alcanzar la profundización y especialización en los contenidos, y el tercero se dirige a docentes con más de cinco años de experiencia, con el objetivo de alcanzar la más alta competencia profesional especializada en el área de trabajo.

El resto de los países podrá diseñar clasificaciones diversas de los grupos de docentes de acuerdo con los años de experiencia, las funciones actuales o futuras, la trayectoria profesional o los rangos de edad, de tal manera que puedan dirigir sus esfuerzos y estrategias de formación diferenciada para responder a las necesidades de los docentes, alumnos y escuelas, así como para aprovechar los recursos humanos de la manera más eficiente. Por ejemplo, cerca de un tercio de la planta docente de Nicaragua es menor de 30 años de edad (gráfico 1.5.7), lo cual plantea una tensión al sistema de formación continua para desahogar eficientemente los procesos de inducción, mentoría y acompañamiento a los docentes principiantes. Así también, será necesario repensar estrategias para movilizar y profesionalizar a los docentes experimentados como mentores de los más jóvenes.

Como es de suponer, estas estrategias de formación diferenciadas por el contexto escolar, la trayectoria docente y las características de los alumnos, requieren de un conocimiento cercano y una lectura objetiva e integral de los diferentes componentes que forman parte de la realidad de las escuelas, docentes y alumnos que integran nuestros sistemas educativos. Con esta finalidad se preguntó a los países participantes en este estudio sobre los principales mecanismos que emplean para definir las necesidades de formación de sus docentes.

Mecanismos de definición de las necesidades de formación docente e instancias a cargo de la gestión y planeación de la formación continua

La información recabada señala que casi todos los países utilizan dos o más de los siguientes medios –planteados en el cuestionario– para la detección de las necesidades de formación de sus profesores: las tendencias y referentes a nivel internacional; las apuestas nacionales de reforma educativa; la atención a grupos vulnerables; los resultados de las evaluaciones a estudiantes y docentes, y la detección de necesidades a nivel escolar a través de la realización de diagnósticos escolares. Así, en cinco países (Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Portugal) se definen las necesidades de formación docente a través de la sinergia que genera la utilización conjunta de estos cinco elementos antes mencionados.

Cabe señalar que las fuentes de información más utilizadas por los países (12 casos) para definir las necesidades de formación son los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, así como los principales lineamientos derivados de las reformas educativas nacionales, seguidas por la realización de un autodiagnóstico de necesidades a nivel de la escuela (10 países).

Además de los medios mencionados, los países emplean otros adicionales para determinar las necesidades de formación de sus profesores, como sigue:

- Chile: relación entre los contenidos del programa al cual postulan los docentes y la función ejercida en el establecimiento.
- Colombia: trabajo con los comités territoriales de formación, acompañamiento a los entes territoriales, diálogo con las instituciones formadoras de educadores y documentación y análisis de información relacionada con la caracterización de educadores, investigaciones sobre necesidades de formación, estudio de los planes nacionales, sectoriales e institucionales.
- Costa Rica: demanda de los docentes, institucional y regional.
- Portugal: programas en colaboración con educación superior y Microsoft Portugal.
- Uruguay: la Asamblea Técnico Docente es el principal mecanismo para determinar las necesidades de formación docente.
- República Dominicana: prioridades definidas en el plan operativo anual del MINERD y del INAFOCAM, fruto del monitoreo y seguimiento al desarrollo curricular en las regiones educativas.
  Aunque existe este sistema de acompañamiento y supervisión que recoge información sobre las observaciones realizadas a los centros educativos, la oferta de formación en República Dominicana es definida a nivel central, sin participación directa de docentes ni autoridades locales sino a través de la detección de necesidades basada en informes.
- Cuba: diagnóstico realizado por los directivos de la institución educativa mediante diversas vías (evaluación profesoral).

Cabe señalar que en el sistema educativo cubano existe una relación muy estrecha entre el trabajo metodológico, la investigación y la superación, tomando como centro a la institución educativa, por lo que el establecimiento de la estrategia de formación a corto, mediano o largo plazo se basa en la determinación de las necesidades individuales de cada educador, así como las del colectivo docente, a partir de un diagnóstico sistemático del estado de su preparación, de sus insuficiencias y potencialidades.

La Universidad de Ciencias Pedagógicas, juntamente con las estructuras de las direcciones de Educación a nivel local, son las responsables del diseño, ejecución y seguimiento de las diversas opciones y modalidades para la formación continua de los profesores, además de valorar sistemáticamente sus resultados para medir su efectividad, retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia en su proceso formativo (tabla 4.7 en anexo capítulo 4).

Extracto 4.4. Definición de las necesidades de formación continua derivada de los resultados de las evaluaciones de desempeño docente (Chile)

En Chile, los docentes del sector municipal desarrollan planes de superación profesional en caso de mostrar debilidades en su evaluación del desempeño, que es de carácter formativo desde el año 2003. El Área de Acreditación y Evaluación Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el organismo ministerial a cargo del desarrollo y aplicación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, en conformidad con el Marco para la Buena Enseñanza, instrumento de generación consensual en el cual se han propuesto articuladamente los dominios, criterios e indicadores de un buen desempeño profesional. Este sistema permite a los profesores reflexionar sobre sus prácticas, recibir juicios evaluativos externos basados en evidencias de su desempeño y recibir reconocimientos a sus desempeños destacados. Solo cuando el docente obtiene un resultado insatisfactorio por tres evaluaciones consecutivas es obligado a abandonar el sistema (UNESCO-OEI, 2012b).

Estas políticas comprenden dos estrategias diferentes:

- La evaluación del desempeño –de carácter obligatorio para los docentes municipales de los niveles parvulario, básico y medio– consta de cuatro instrumentos: a. un portafolio con evidencias escritas y la videofilmación de una clase; b. una autoevaluación; c. una entrevista que realiza un par que actúa como evaluador, y d. los informes de los superiores jerárquicos (director y jefe técnico-pedagógico del establecimiento). Cada profesor es evaluado cada cuatro años, y al siguiente de obtener un resultado insatisfactorio o básico.

  Las comunas reciben fondos especialmente destinados al desarrollo de planes de superación dirigidos a estos docentes que obtuvieron un resultado insatisfactorio o básico. Si al ser evaluado por segunda ocasión el profesor vuelve a tener un resultado insatisfactorio, es separado del curso para dedicarse durante un año a su plan específico de superación profesional. A la tercera evaluación negativa consecutiva, el profesor pierde su puesto.

- La obtención de la "excelencia pedagógica" o reconocimiento de mérito profesional es de presentación voluntaria para los docentes municipales y de escuelas particulares subvencionadas, y consta de cuatro tramos o niveles a los que cada docente puede postular según la cantidad de años y experiencia profesional acumulada. El profesor obtiene un beneficio económico que varía según el tramo acreditado (que aproximadamente equivale al sueldo de un mes durante los próximos 10 años), pero también se le abren nuevos caminos profesionales, ya que estos docentes pueden formar parte de la Red Maestros de Maestros (Vezub, 2010).

  El programa de la Red Maestros de Maestros busca potenciar una modalidad de desarrollo profesional basada en el aprendizaje entre pares que se desempeñan en el aula. Un Maestro de Maestros es aquel docente que, estando acreditado para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica, postula y es seleccionado como integrante de la Red Maestros de Maestros. Este profesional tiene competencias para trabajar con sus pares en ambientes favorables para el aprendizaje, desarrolla liderazgo pedagógico entre sus pares, comprende la función de la educación como proceso integrado al desarrollo social y local y utiliza la reflexión como eje fundamental para mejorar sus prácticas pedagógicas (CPEIP, 2013).



Extracto 4.5. Definición de las necesidades de formación continua derivada de los resultados de las evaluaciones de desempeño docente (Cuba)

El desarrollo profesional de los docentes es la principal función del sistema de evaluación del desempeño docente cubano. Este consta de cuatro categorías: MB (muy bien), B (bien), R (regular) y M (mal). Si un profesor es evaluado con B o MB, tiene derecho a avanzar al próximo nivel de salario, mientras que se mantiene en el mismo nivel si el resultado es R o es M. Al docente evaluado con M en una ocasión se le otorga un año sabático, durante el cual se dedica a estudiar y se le mantiene el sueldo completo, pero si no logra vencer el curso de recalificación se prescinde de sus servicios y se le ofrece una plaza de inferior categoría dentro del sistema educativo. Entre un 1% y un 3% de los docentes son evaluados con M, y un porcentaje ínfimo sale del sistema (Educar Chile. El Portal de la Educación, 2006).

Los métodos utilizados para realizar la evaluación del desempeño docente son los siguientes:

- Observación en clase, a través de un conjunto de estándares de desempeño didáctico en las clases y una guía de observación estructurada, cuyos resultados se registran en una base de datos para realizar análisis periódicos. Asimismo, se calcula un índice integral de calidad de la clase (IICC), resultado del cálculo de la media ponderada del comportamiento positivo de los indicadores previstos en la guía de observación.
- Encuesta de opiniones profesionales.
- Pruebas objetivas estandarizadas y test sobre desarrollo humano.
- Portafolio.
- Ejercicios de rendimiento profesional, que muestran lo que un profesor es capaz de hacer pero no necesariamente lo que suele hacer. Se pueden realizar a través de las siguientes estrategias: la impartición de una clase observada por sus colegas de ciclo o departamento; comentarios críticos de un profesor sobre lo observado en una cinta de video o en una clase observada directamente; dar respuestas a preguntas formuladas por alumnos sobre la materia que él imparte, ante sus colegas; presentar la planeación de una clase que debe impartir en días próximos y argumentar el porqué de las actividades diseñadas; presentar la estrategia de trabajo educativo y psicológico para remodelar la actuación de alumnos "difíciles", y crítica de materiales curriculares, entre otros.
- La autoevaluación es el método en el que se está poniendo mayor énfasis, debido a la relación directa que se ha encontrado entre la capacidad para criticar su propia práctica y el mejoramiento real de la misma (Valdés, 2002).

Las instancias a cargo de la planeación y gestión de la formación continua en seis países de estudio (Costa Rica, Ecuador, El Salvador, República Dominicana, Uruguay y Guatemala) operan de manera centralizada. En cambio, en los 10 países restantes el nivel central y las instancias educativas locales participan de manera coordinada en estos procesos, lo cual puede favorecer considerablemente la articulación entre estos y las escuelas para la generación de propuestas de política de formación más específicas.

De estos países, en Argentina, Colombia, Cuba, Honduras, Nicaragua y Paraguay participan conjuntamente los tres niveles de gobierno –central, provincial / departamental y municipal– en la planeación y gestión de la formación continua. En España, Perú y Portugal confluyen el nivel central y las autoridades educativas de las comunidades autónomas / departamentos / distritos, mientras que Chile es el único país donde el nivel central trabaja en conjunto con el nivel municipal.

4.5 La evaluación de la formación continua que reciben los docentes

Detrás de todo proceso de formación y evaluación existe una apuesta hacia uno o varios modelos de aprender y enseñar, y, por lo tanto, un perfil (o perfiles) de docente que el sistema educativo requiere para alcanzar dichas expectativas, por lo que en la medida en que los países puedan alcanzar acuerdos sobre estos aspectos, dichos procesos podrán estar más clara y lógicamente orientados.

Es importante destacar que el cuestionario aplicado recaba información sobre los procedimientos específicos para evaluar la formación continua; sin embargo, los alcances de estos procesos de evaluación, sus resultados y en qué medida son utilizados para retroalimentar el contenido y orientación del sistema de formación docente hacia procesos de mejora no son objeto de análisis en este estudio, por lo que será de sumo interés abordar estas temáticas en investigaciones posteriores.

Los países que implementan procedimientos específicos para evaluar la formación permanente ofrecida a sus docentes son Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay. Cabe mencionar que en el caso de Argentina no se evalúa la formación continua a nivel nacional, pues esta se valora para el ingreso y permanencia en el puesto de trabajo a nivel local. La valoración que se hace de cada una de las acciones de formación continua depende del nivel educativo y de la jurisdicción donde se emplace dicho puesto laboral.

Esta evaluación de la formación continua, que en la mayoría de los casos es de tipo sumativa, se realiza a través de uno o más de los mecanismos siguientes: defensas de tesis de posgrado, informes de investigación y evaluación, trabajos finales y exámenes de las materias, resultados del trabajo evidenciados mediante la evaluación profesoral, acreditación profesional, memorias de los planes de formación, evaluación de participantes al final de los programas, y pre y postests y evaluación de impacto, entre otros. Adicionalmente, algunos países introducen evaluaciones diagnósticas (República Dominicana), así como evaluaciones formativas que implementan a través de programas de modelación de actividades docentes y educativas en Cuba, apoyo y seguimiento en el Ecuador y evaluaciones de proceso en República Dominicana.



Aun cuando una parte de los cursos que integran la oferta de formación continua califican para recibir una compensación salarial, sería deseable conocer en qué medida este proceso se limita al trámite administrativo de certificar cursos y programas, o incluyen un componente de aseguramiento de la calidad y pertinencia de los mismos, de tal manera que contribuya al mejoramiento de la práctica docente. En este esquema de formación continua asociado a programas de incentivos, 11 países bajo estudio (Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana) reportan que su participación implica incrementos salariales, ascensos horizontales y verticales en el escalafón profesional, puntajes para carrera profesional, complementos y apoyo de formación de posgrado para docentes y/o directivos, participación en convocatorias y concursos especiales, así como becas académicas y asignaciones de perfeccionamiento (tabla 4.8 en anexo capítulo 4).

4.6 Consideraciones finales

Este capítulo describe las principales características de la formación recibida durante el desempeño de la docencia, desde la inserción de los nuevos profesores a la profesión docente hasta su período de jubilación y retiro, con base en la información reportada por dieciséis países iberoamericanos. Además de estos países que dieron respuesta al cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el proyecto Metas 2021 liderado por la OEI, pero no se los ha incluido debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no suministraron la información solicitada (o cuando lo hicieron no fue oportuna).

En síntesis, dado que los sistemas de formación involucran, desde una perspectiva más integral, la mutiplicidad de interacciones entre sus componentes –metas sociales, objetivos educativos, propósitos de los sistemas, contextos en los que están insertos, agentes y recursos, procesos y resultados, los cuales se articulan de maneras muy diversas para constituir versiones sistémicas con diferentes grados de complejidad– y los modelos de formación, se circunscribe a las interacciones entre estrategias, medios, herramientas, instrumentos, tecnologías y agentes, que se traducen en oportunidades específicas de formación para el desarrollo de los profesionales de la docencia. La información presentada en este capítulo muestra una amplia gama de configuraciones en sus sistemas de formación continua en el que operan modelos con diversos niveles de complejidad y maduración.

Ello permite distinguir diferentes combinaciones de propuestas en las que coexisten modelos de formación docente centrados en la escuela y aquellos que tradicionalmente son implementados para transmitir de forma masiva cambios e innovaciones al sistema educativo en su conjunto, pues ambos resultan funcionales para los objetivos para los cuales fueron creados. La pregunta obligada en este punto es qué y cómo hacer para que ambos modelos coexistan

en armonía y no como entes separados, y además lograr que se retroalimenten mutuamente y nutran el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

El desarrollo de estrategias de inducción, acompañamiento o mentoría dirigidas a los docentes principiantes para orientar y modelar el inicio de su práctica docente, se implementa en casi la mitad de los países que respondieron el cuestionario, a través de programas especiales de acompañamiento y mentoría, sistemas de tutorías y períodos de práctica a manera de prueba para la acreditación de los docentes, en los casos de España y Portugal. Sin embargo, solo estos dos países, al igual que Ecuador y Colombia, implementan procesos de evaluación de este tipo de formación dirigida a los docentes noveles, lo cual les brinda información de su efectividad como primer paso para mejorarla.

El cuestionario aplicado a los países partió de una clasificación de dos grandes tipos de formación continua: el primero incluye actividades de actualización y capacitación, mientras que el segundo integra acciones de superación profesional. Los programas correspondientes al primer tipo se ofertan a través de la participación mayoritaria de agentes e instituciones internas al Ministerio de Educación, y son financiados por el Estado e impartidos de manera gratuita en casi todos los casos. Únicamente en Chile y España el Estado financia de forma parcial este tipo de programas de formación continua, en tanto que en Colombia y Portugal una parte de la oferta de formación es financiada directamente por los profesores, de manera total o parcial.

Por su parte, los programas de superación profesional son ofertados por agentes e instituciones internas y externas al Ministerio de Educación de manera equitativa, observándose una mayor transferencia del costo de la formación hacia los propios docentes, ya que se asume que los profesores tendrían incentivos suficientes para financiar especialidades, maestrías y doctorados que redituarían en beneficios asociados a programas de incentivos escalafonarios.

Con independencia de la procedencia interna o externa de los agentes formadores, un tópico de la mayor relevancia que no fue objeto de estudio en este análisis fue el aseguramiento de la pertinencia y calidad de las instituciones formadoras y sus programas, a través de procesos de acreditación. Derivado de este tema, el nivel de profesionalización de los formadores de formadores es una de las dimensiones clave para contar con recursos humanos altamente especializados que estén en capacidad de responder a las necesidades de formación de los docentes y apoyar el desarrollo de sus competencias profesionales. Esta tarea estratégica para garantizar la calidad de los recursos humanos, de los programas y de las instituciones formadoras, debe ser parte sustantiva de la política de formación docente en los países.

Los campos de formación más relevantes sobre los que versa la actualización y capacitación están relacionados con temáticas relativas al desarrollo de las materias y/o contenidos curriculares; metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas, y temáticas transversales como educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores, formación en competencias ciudadanas, afectividad y sexualidad integral; seguidas de

la enseñanza de una segunda lengua; diseño y desarrollo curricular, y gestión, programación y evaluación educativas. En cambio, en la superación profesional las temáticas se orientan más hacia la enseñanza y formación técnico-metodológica aplicada a las diversas asignaturas de los niveles educativos en cuestión; las ciencias de la educación y la didáctica, y la investigación y tecnología educativas con un nivel mayor de especialización.

En términos generales, se constata que la formación docente se ha orientado a reforzar, ampliar y fortalecer la formación cognitiva de los docentes, destinando menores esfuerzos al desarrollo de otros ámbitos formativos como el actitudinal y el valoral, con los que se lograría desarrollar un perfil de docente profesional integral.

La actualización y capacitación es de carácter obligatorio en poco más de la mitad de los países de estudio (Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Portugal); sin embargo, en el caso de España la formación continua obligatoria se circunscribe solo a los docentes principiantes durante la fase de prácticas, y en Portugal se concentra en los períodos que implican cambios de nivel en la profesión docente. Este panorama general advierte sobre la necesidad de que el Estado plantee mecanismos que aseguren que sus docentes se encuentran en un proceso de profesionalización pertinente y permanente durante las etapas clave que definen su trayectoria profesional.

La duración de los programas de formación continua obligatoria fluctúa entre las 30-40 horas en España, dependiendo de la comunidad autónoma de que se trate, y 320 horas en Cuba para CINE 0, 1 y 2 de manera equitativa. En este último caso, esta dedicación hacia el perfeccionamiento docente denota la importancia que este sistema educativo otorga a la formación de sus profesores, y es congruente con la perspectiva de un modelo eminentemente centrado en la escuela y con un menor énfasis hacia un enfoque remedial, ya que se asume que opera una articulación virtuosa entre la formación inicial y la continua que haría que los nuevos docentes tengan el perfil de ingreso requerido para el ejercicio profesional.

La tendencia que muestran los países sobre el período en que se recibe dicha formación indica que esta se realiza principalmente durante el ciclo escolar, aunque no existe una tendencia clara sobre el horario –escolar o extraescolar– en que se lleva a cabo. Es probable que estas decisiones sobre la programación y calendarización dependan del sistema de incentivos y arreglos interinstitucionales asociados a la formación continua, específicos de cada sistema educativo.

Este capítulo llama la atención sobre la necesidad de generar modelos de formación diferenciados de acuerdo con las características de las escuelas y sus contextos, así como acordes con la trayectoria profesional de los docentes, ya sea tomando en consideración los años de experiencia o los rangos de edad de los profesores como proxy de las principales etapas de trayectoria profesional. Esta perspectiva diferenciada de profesionalización demanda del director de la escuela el cumplimiento de un rol de mediador, propiciador e impulsor de acciones de mejora

continua para favorecer el desarrollo de un trabajo colaborativo, en equipo y de corresponsabilidad de su planta docente.

En este sentido, la mayoría de los países (12) vienen desarrollando programas que favorecen la generación de ambientes de aprendizaje situado y colaborativo; en tanto que solo siete países (Argentina, Cuba, Perú, Ecuador, España, Portugal y Uruguay) reportaron alguna estrategia o iniciativa diferenciada por trayectoria docente. Sin embargo, en los cuatro últimos casos se circunscriben solo a grupos de docentes o directivos noveles, pero no como parte de un modelo sistemático e integrado que incluya la profesionalización de todo el conjunto de agentes educativos (docentes, directores, supervisores, asesores pedagógicos, entre otros) durante las diversas etapas de su trayecto profesional.

Los dos medios más utilizados por los países para identificar las necesidades formativas de sus profesores son los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, y las orientaciones y apuestas de las reformas educativas (12 países). Mientras que el primero es mayormente reactivo, ya que pretende subsanar las deficiencias identificadas en las evaluaciones de los estudiantes como medio indirecto de detección de necesidades de formación de los profesores, el segundo puede tener una orientación proactiva siempre y cuando las reformas sean planeadas cuidadosamente y consensuadas con todos los actores.

El siguiente medio de definición de necesidades de formación docente más empleado (10 países) y que llama positivamente la atención es el autodiagnóstico de necesidades a nivel de la escuela, lo cual da cuenta de un nivel de detección de requerimientos específicos que, en el ideal, reuniría la participación del colectivo docente, cuyos procesos y resultados sería importante conocer con mayor profundidad en próximos estudios. En este sentido, sería deseable reforzar la capacidad de realizar autodiagnósticos en los centros educativos y ligarlos con medios profesionales para ayudar a enfrentar los retos de las escuelas.

El nivel de descentralización de la gestión y planeación de la formación continua en la mayoría de los países de estudio (10 países) abre oportunidades interesantes para el diseño e implementación de sistemas de formación docente, realizados de manera conjunta entre el nivel central, autoridades educativas locales, instituciones formadoras y escuelas.

Con respecto a la evaluación de la formación continua, 11 países reportaron la implementación de mecanismos para su realización, siendo en su mayoría evaluaciones de tipo sumativo, es decir, realizados al final de los programas impartidos y combinando varios procedimientos para su evaluación. Además de la realización de evaluaciones sumativas, algunos países implementan evaluaciones de carácter formativo, como es el caso de Cuba, Ecuador y República Dominicana, como mecanismos de apoyo, seguimiento y retroalimentación a los procesos de formación. Sin embargo, la información recabada no permite conocer los objetivos de dichas evaluaciones, ni las consecuencias o impactos de sus resultados.

Adicionalmente, otros 11 países reportaron que la participación en actividades de formación continua está asociada a programas de incentivos; no obstante, sería importante conocer si existen sistemas de aseguramiento de la calidad de los cursos y programas acreditados para la obtención de dichos beneficios.

Finalmente, dada la diversidad de condiciones contextuales de los sistemas educativos en la región, la escasez de recursos económicos y humanos especializados y la imposibilidad de sustituir a las actuales plantas docentes, los países podrían repensar, de manera estratégica, cómo y dónde asignar de manera eficiente los esfuerzos de formación docente para elevar la calidad de la educación con mayor equidad.

Dichos esfuerzos podrían orientarse hacia tres vías clave: en primer término, la revisión de sus sistemas de formación inicial, de manera que aseguren que, en el mediano plazo, sus egresados contarán con el perfil profesional requerido para el ejercicio de la docencia; en segundo lugar, impulsar la articulación virtuosa entre la formación inicial y permanente, para asegurar la congruencia del proceso continuo de desarrollo profesional y favorecer la cercanía entre las instituciones formadoras y las escuelas, y por último, reconvertir la actual planta docente que no cuenta aún con las competencias profesionales deseables a través de procesos de perfeccionamiento docente de alta calidad, diferenciados de acuerdo con sus trayectorias profesionales, dirigidos a resolver los rezagos educativos de sus alumnos y a responder a las particularidades de los entornos escolares específicos.

4.7 Los ejemplos de México y Uruguay

México

Formación continua y superación profesional de los docentes de educación básica en México

En este apartado se describe el sistema de formación continua de los docentes de educación básica en México, y se presenta una mirada crítica de directivos de escuelas secundarias (CINE 2) acerca de su organización e implementación. Esta síntesis proviene de un estudio más amplio realizado entre 2011 y 2013, coordinado por la Dirección de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (DIE-INEE) y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (FP-UNAM), en el cual también participan investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Yucatán. Esta investigación fue realizada con el objetivo de generar un marco de referencia para el diseño de indicadores educativos de seguimiento de la formación permanente y desarrollo profesional, que señalen aspectos clave para su mejoramiento y posicionen una propuesta para su transformación que coloque a la comunidad escolar en el centro.

A continuación, se ofrece en primer lugar una descripción de las características principales del modelo de atención de la formación continua y desarrollo profesional que opera en el país; se incluye luego la valoración que hacen maestros y directivos entrevistados acerca del funcionamiento y pertinencia de la formación continua y el desarrollo profesional, y por último se

presenta, a manera de conclusión, un listado de aspectos fundamentales para el mejoramiento del sistema de formación permanente, identificados a través del estudio realizado por el INEE y la UNAM.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP)

En el ciclo escolar 2011/2012, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP) tenía que atender a 1.152.306 docentes de tres niveles educativos y ocho tipos de servicio de la educación básica, sin incluir a los instructores comunitarios que dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El SFCSP encuentra sus orígenes en 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) a través de dos iniciativas: el Programa Emergente para la Actualización Magisterial (1992) y el Programa de Actualización del Maestro (1993). Ambos sentaron las bases para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio (ProNAP), fundamentado en la Ley General de Educación (1993). Para su operación se instalaron cuatro dispositivos:

- Centros de maestros en todas las entidades. Para 2006 había 574 en todo el país (OEI, 2007).
- Programas de estudios referentes a los cursos nacionales de actualización (cna), talleres nacionales de actualización, cursos estatales (generados a partir de los CNA o los talleres generales) y cursos de gestión dirigidos a los directivos escolares.
- Mecanismos de evaluación ligados al sistema de estímulos de carrera magisterial (como los exámenes nacionales para maestros en servicio).
- Biblioteca de actualización del magisterio, que comprende una serie de cuadernos y libros gratuitos de calidad editorial entregados por la SEP.

Desde sus inicios, algunos de los servicios de formación permanente y desarrollo profesional estuvieron ligados al sistema de incentivos del Programa Nacional de Carrera Magisterial creado en 1992, un sistema de estímulos de promoción horizontal para los profesores de educación básica, quienes participan de manera voluntaria e individual. Los factores evaluados de la tarea de los profesores (primera vertiente) para la obtención de un nivel dentro de carrera magisterial son cinco (Comisión Nacional SEP/SNTE, 2011):

- Aprovechamiento escolar de los alumnos de acuerdo con resultados en exámenes estandarizados (50 puntos).
- Formación continua determinada por la SEP, de las opciones puestas en el Catálogo Nacional, que van desde cursos, talleres y especialidades hasta posgrados (20 puntos).
- Actividades cocurriculares dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, la integración social, la generación de condiciones propias para el proceso educativo y un ambiente seguro y sano (20 puntos).
- Preparación profesional, evaluada mediante instrumentos o exámenes establecidos (5 puntos).
- Antigüedad en su función (5 puntos).

El ProNAP sufriría su primera reorientación en el período 2000/2006, por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internacionales de PISA en 2000 y 2003, mudando el modelo de formación continua centrado en los cursos hacia uno centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. En esta etapa sería sometido a diversas evaluaciones por organismos o instituciones externas a la SEP, tanto a nivel nacional como en cada una de las entidades federativas.

Sin embargo, de acuerdo con Cisneros-Cohernour, E. (2012), las evaluaciones externas nacionales a las que fue sometido el ProNAP no lograron mostrar el impacto que la formación continua tenía en los docentes, sino que se limitaban a describir las expectativas y opiniones de diferentes actores respecto al programa. A pesar de ello, fue basándose en estas investigaciones que para el año 2008 se replanteó y constituyó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP), teniendo como marco los siguientes ámbitos (SEP-SEB-DGFCMS, 2008, pp. 46-47):

- Programas de estudio (cursos, talleres, especialidades, posgrados) para atender las necesidades formativas de los profesionales de la educación básica en sus distintas funciones, niveles y modalidades.
- Asesoría académica a las escuelas mediante la supervisión escolar, los centros de maestros, las instancias estatales encargadas de la formación continua y aquellas otras instituciones de educación superior y organismos públicos o privados.
- Apoyo técnico y pedagógico para la utilización de la tecnología a través de los centros y otras instituciones.
- Promoción de la lectura en los centros de maestros, instituciones de educación superior, centros de investigación, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional, a través de bibliotecas especializadas.
- Registro, control, evaluación y acreditación de la actualización profesional de los maestros de educación básica.
- Validación de la oferta de formación continua por parte de la SEP, sobre su pertinencia y calidad, a través de criterios académicos que inscriban procesos de evaluación y certificación.
- Distribución de materiales impresos, audiovisuales y multimedia.
- Rescate de experiencias exitosas de los docentes y de proyectos de innovación educativa.

En las Reglas de Operación del SFCSP se describe el objetivo general plasmado:

> Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad (SEP, Acuerdo 465, 2008).

Los objetivos específicos apuntarían a tres aspectos centrales:

- La instalación, desde la federación, de las prioridades educativas nacionales, con base en diagnósticos de las entidades y colocados en un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.
- Los estados como operadores y responsables de la implementación de la oferta, mismos que estarían sujetos a la evaluación de sus actividades.
- La promoción de la participación de las IES, los organismos no gubernamentales y las asociaciones de profesionistas en las tareas de formación continua.[59]

Como resultado de la investigación coordinada por el INEE y la UNAM, se reconstruyó el modelo de atención del SFCSP de los docentes de educación básica en México que opera en 2013 (gráfico 4.1), de acuerdo con la normatividad y la información recopilada a través de entrevistas a directivos y docentes de educación secundaria y personal de apoyo técnico pedagógico de cinco entidades del país.

En este modelo de atención se observa una estructura centralizada –encargada de regular, planear, dirigir, gestionar, coordinar y dar seguimiento– que integra la colaboración de 32 instancias estatales e igual número de consejos consultivos, para definir las líneas generales de acción y los contenidos de su oferta. Estos últimos serán promovidos a través de una serie de dispositivos (como los centros de maestros, quienes tienen su propio catálogo de cursos), instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, que desde el año 2010 el sistema ha tratado de articular mediante un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Para su construcción, este catálogo incentiva a dichas instancias a proponer cursos, diplomados, especialidades y posgrados bajo los lineamientos definidos en una convocatoria que se lanza cada ciclo escolar.

En las primeras convocatorias para la construcción del Catálogo Nacional (2010 y 2011) se solicitaban propuestas de formación continua y superación profesional con las siguientes características:

- Adecuadas a programas para nivelación académica de maestros a partir del análisis de los resultados del concurso nacional de asignación de plazas docentes.
- Focalizadas en las necesidades regionales y estatales expresadas a partir de los resultados de las evaluaciones nacionales.
- Con énfasis a los contenidos disciplinares de español, matemáticas y ciencias.
- Una superación profesional dirigida a la ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y de las habilidades básicas y especializadas de los actores educativos (SEP, 2010 y 2011).

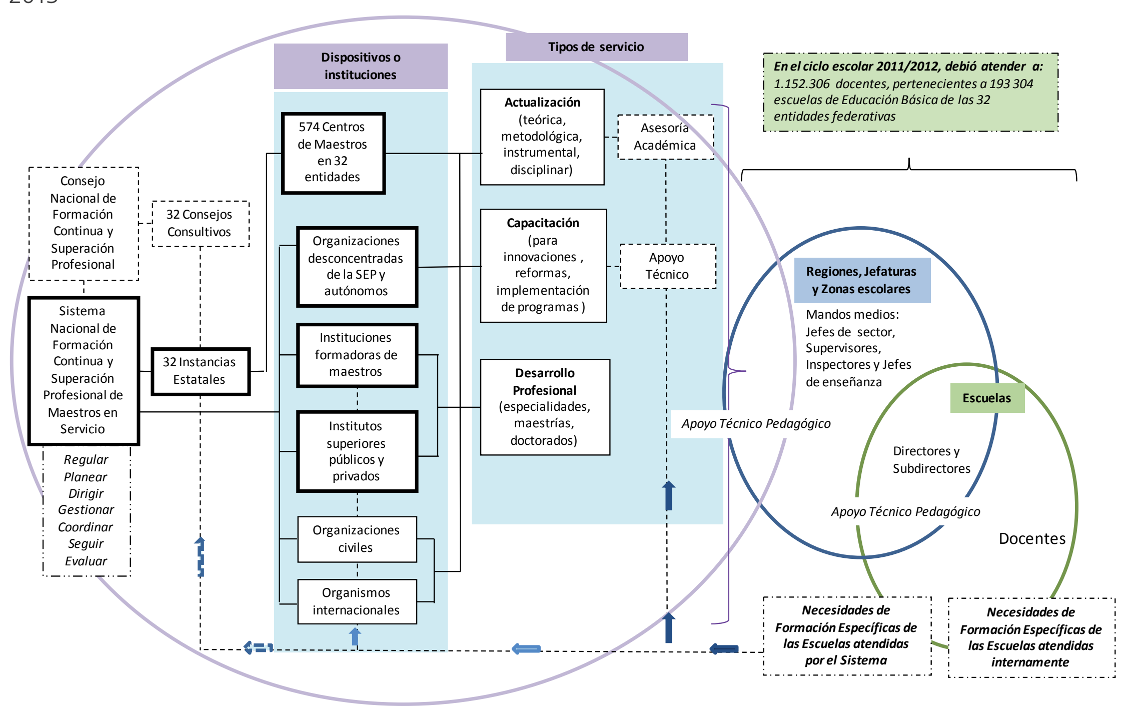
[59] Una revisión más detallada respecto a la transformación del SFCSP puede encontrarse en Torres, 2012.



La convocatoria de 2012 tuvo algunas modificaciones, pues se requerían propuestas académicas cuyos referentes fueran:

- El Plan de estudios 2011 y los programas de estudio 2011.
- Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (ENLACE, PISA, Preparación Profesional).
- Las prioridades educativas nacionales, específicamente sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- Las necesidades educativas para la atención de grupos en situación de vulnerabilidad.
- Los temas de relevancia social señalados en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2012).

Gráfico 4.1. Modelo de atención del sistema nacional de formación continua y superación profesional de los docentes de educación básica en México
2013



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2008). Sistema nacional de formación continua y superación profesional, e información de directivos, docentes y personal de apoyo técnico pedagógico (abril y mayo de 2012).

Si bien el objetivo de articulación todavía no se ha cumplido, el SFCSP ha logrado reforzar su actividad convocando a la participación de diversas instituciones y organismos que les ayudan a cumplir con sus objetivos; mientras que los dispositivos formales con los que cuenta, es decir, los centros de maestros, trabajan por arriba de sus capacidades para cubrir la oferta de los llamados cursos básicos, enfocados a la implementación de la RIEB y el Plan de estudios de educación básica 2011 –esto a pesar de que los centros de maestros fueron diseñados para formar parte de coordinaciones estatales bajo la pretensión de trabajar sobre estrategias pertinentes a las necesidades locales–.

En este modelo de atención se ofrecen tres tipos de servicio en los que confluyen las diversas instituciones y dispositivos: la actualización, la capacitación y el desarrollo o superación profesional, además de contemplar otros apoyos específicos de asesoría académica y apoyo técnico a las escuelas.

Veamos las tres definiciones (SEP-SEB-DGFCMS, 2008, p. 45):

> La actualización es la puesta al día de los profesionales de la educación básica respecto a los avances de las ciencias de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).

De acuerdo con los documentos revisados y las entrevistas realizadas, la actualización suele integrar los cursos y talleres que otorgan puntajes a los docentes para participar en el sistema de estímulos de carrera magisterial. Incluyen tres tipos de procesos de formación: los cursos con duración de 40 horas, los diplomados con duración de 120 horas y los trayectos formativos con duración de 30, 40 o 120 horas, los cuales pueden ser de cobertura estatal o nacional, siendo en su mayoría de modalidad presencial, aunque también existen las modalidades semipresencial y en línea.

> La capacitación refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean estas curriculares, de gestión o tecnológicas.

La capacitación, aunque también puede incluir la formación sobre elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares, en general está relacionada con la implementación de programas, reformas e innovaciones. Por ello, aunque participan diversas instancias, en su mayoría las instituciones que confluyen en su organización son departamentos, consejos técnicos u operativos desconcentrados de la SEP. Los cursos de capacitación no otorgan puntos para el sistema de estímulos de carrera magisterial, aunque algunos sí pueden impactar en el puntaje del escalafón de promoción vertical.

> La superación profesional es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del sistema educativo mexicano (SEM) a través de estudios de especialización, maestría y doctorado.

El desarrollo o superación profesional, las más de las veces, depende del esfuerzo y decisión individual de los docentes, ya que son ellos quienes generalmente asumen el costo y el tiempo requerido de esta parte de su formación.

El sistema reconoce o contempla tres ámbitos desde los cuales se promueve la oferta formativa: el federal, el estatal y el de los intereses y necesidades de los docentes y escuelas. En la práctica, los recursos limitados de las instancias y las situaciones coyunturales (como la aplicación de la RIEB) dificultan que las estrategias estatales de formación continua sean diseñadas con base en las necesidades locales, y se antepone la disponibilidad de los recursos humanos



y financieros con los que cuenta. Esto ha generado una prevalencia de los objetivos federales sobre los estatales.

A pesar de ello, en las entidades federativas existen mecanismos para la gestión de cursos desde las escuelas que el sistema está obligado a atender a través de diversas instancias –solventando el total o una parte de los recursos necesarios para dichas actividades–, aunque cuando las necesidades de formación específicas no son atendidas por este medio, la comunidad educativa suele organizarse internamente para hacerlo, en la medida en que sus recursos se lo permiten y utilizando sus redes personales.

Así, en los dos primeros ámbitos se encuentra una oferta regulada por los objetivos de formación continua generales; con estrategias, cronogramas y materiales definidos; articulados a un programa de formación de largo plazo y alcance masivo, y en algunos casos con el sistema de incentivos de escalafón o carrera magisterial. Mientras que el tercer ámbito, al dar respuesta a los intereses de los centros escolares, integra una amplia diversidad de actividades que, aunque puedan estar desarticuladas del sistema, resultan importantes por dar respuesta a las necesidades particulares de las instituciones mediante estrategias adecuadas a sus contextos.

En el modelo de atención (gráfico 4.1) también aparecen docentes que cumplen con la función de apoyo técnico pedagógico (ATP), adscritos a diferentes instancias del sistema o formando parte de equipos de jefaturas de sector, supervisiones escolares y escuelas. Los ATP son una figura que brinda asesoría y da seguimiento a los docentes y las escuelas solucionando problemas puntuales. De acuerdo con el área al que se encuentran adscritos, el perfil del ATP y su disponibilidad, pueden contribuir a diversas tareas que van desde la construcción de proyectos escolares hasta el llenado de formatos, además del trabajo con docentes frente a grupo sobre aspectos específicos o que resultan problemáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el modelo de atención descrito sirve para ilustrar el trabajo que lleva a cabo el SFCSP, las instancias y los actores comprometidos en su labor, aunque es durante la implementación de las actividades cuando se identifican las principales dificultades.

Es necesario agregar que los aspectos estudiados hasta ahora se verán impactados por la reforma educativa de 2012, que plantea la evaluación y el establecimiento de un sistema de servicio profesional docente que, para ser coherente con sus planteamientos, debería articular la evaluación con la formación continua y la superación profesional. Bajo este criterio, se esperaría que el SFCSP ofrezca una atención diferenciada a los profesores de acuerdo con los resultados que obtengan, mediante estrategias acordes con sus necesidades y contextos.

Perspectivas de los directores y docentes de educación secundaria respecto al funcionamiento y pertinencia del SFCSP

Para conocer la perspectiva de los usuarios sobre la implementación de los procesos de formación continua y superación profesional de los docentes de educación secundaria –nivel edu-

cativo en el que se focalizó el estudio–, se entrevistó a 54 directores[60] de los tipos de servicio general (19), técnico (17) y telesecundaria (18), de cinco entidades federativas: Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro y Zacatecas (tabla 4.6). Prácticamente en su totalidad, las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de las escuelas secundarias elegidas para el estudio. La selección de los planteles se realizó a través de las recomendaciones de autoridades nacionales y estatales del Programa de Escuelas de Calidad (PEC)[61] y el Programa Emergente para el Mejoramiento del Logro Educativo (PEMLE)[62], que se dieron a la tarea de distinguir a los planteles por participar en dichos programas, por destacarse en otros rubros, por los resultados académicos altos y bajos de los alumnos en la prueba ENLACE[63] o por el prestigio de la institución en su localidad.

Tabla 4.6. Entrevistas realizadas a los directores de educación secundaria por entidad federativa y tipo de servicio
2012

Entidad federativa	Municipios	Tipo de servicio			Total
		General	Técnica	Telesecundaria	
Jalisco	Zapopan, Zapotlanejo, Tlaquepaque, Tonalá y Guadalajara	9	4	3	16
Morelos (1)	Cuernavaca, Tlayacapan y Ayala	1	1	1	3
Puebla	Puebla	0	2	0	2
Querétaro	Querétaro, San Juan del Río, Cadereyta de Montes y Peñamiller	3	5	3	11
Zacatecas	Vetagrande, Trancoso, Guadalupe, Villanueva, Villa de Cos, Calera, Fresnillo y Zacatecas	6	5	11	22
Subtotales	21	19	17	18	54

(1) En el estado de Morelos también se entrevistó a un ATP de un centro de maestros.

Asimismo, las escuelas visitadas se ubican en contextos muy diversos, desde los urbanos en ciudades capitales hasta en comunidades pequeñas asentadas en la sierra. También se encontró diversidad entre las secundarias seleccionadas: estaban las que contaban con plantillas de 84 profesores que atendían a 1.800 alumnos organizados en 36 grupos, divididos en dos turnos; las escuelas multigrado en donde un profesor, que también cumplía funciones de director, atendía a un grupo de 24 alumnos de los tres grados que comprende la educación secundaria –ocho de primero, quince de segundo y uno de tercero–, y escuelas de contextos semiurbanos que presentaban una movilidad estudiantil preocupante para los directores, por encontrarse en zonas de recepción de población migrante.

[60] En ausencia del director fueron entrevistados dos coordinadores académicos y un docente.
[61] El PEC promueve la transformación de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo. Ver más información en http://basica.sep.gob.mx/pec.
[62] El PEMLE está enfocado en elevar el rendimiento académico de los alumnos en las escuelas más necesitadas mediante una metodología de enseñanza y aprendizaje tutorial. Ver más información en http://168.255.101.69/pemle/pemle/index.php?act=contenido/somos/bienvenida.
[63] La Evaluación Nacional del Logro Académico en las Escuelas (ENLACE) es una prueba censal del sistema educativo nacional que se aplica a los alumnos de 3.° a 6.° de primaria y en toda la secundaria desde el 2006. Ver más información en www.enlace.sep.gob.mx.



Las entrevistas retoman las experiencias de los directores y docentes sobre los procesos de formación continua y desarrollo profesional en los que participan –de manera individual pero también de los equipos docentes–; experiencias que representan "el conjunto de oportunidades abiertas al docente [para] ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión" (Ávalos, 2007, p. 2); todo ello reconociendo que la participación de los docentes de secundaria en dichos procesos está mediada por una serie de situaciones estructurales que tienen que ver con a) las condiciones de la oferta: acceso, infraestructura, recursos y tiempos; b) los factores escolares: organización de los tipos de servicio, recursos y contextos de los planteles, y c) los perfiles docentes: personales, profesionales y laborales.

Para dar cuenta de ello, las entrevistas giraron en torno a los tipos de capacitación en los que participaban los docentes, los procesos de formación más exitosos o que mayor impacto hubieran tenido, los mecanismos que utilizaban para la gestión de cursos o talleres para los docentes en cada centro escolar y su participación en un modelo de formación entre pares o colaborativo.[64]

En el recorrido por las escuelas de educación secundaria, se pudo detectar que las preocupaciones locales y personales de actualización y capacitación, en lo general, no distan de los objetivos planteados desde el sistema. Las temáticas versan sobre tres cuestiones: 1) el perfeccionamiento docente para el trabajo en el marco de la RIEB (planeación, identificación de estándares y evaluación); 2) la enseñanza por competencias, y 3) la mejora de los resultados académicos de los alumnos en los exámenes estandarizados. Ello quizá es muestra del éxito que tienen el sistema educativo nacional (SEN) y el propio SFCSP, identificando y/o posicionando las prioridades y agendas en el colectivo docente, lo que está relacionado con otros mecanismos que coaccionan las prácticas, como los estímulos de carrera magisterial y los incentivos otorgados a las escuelas cuyos alumnos alcanzan los mejores promedios en los exámenes estandarizados de ENLACE.

A diferencia de lo que podríamos llamar un consenso en las temáticas, los profesores disienten acerca de la forma en que se organiza, diseña e implementa la formación en servicio, llamando la atención sobre varios aspectos: la organización de los cursos, que no toma en cuenta las condiciones laborales de los docentes en cada nivel o tipo de servicio; las estrategias de capacitación poco adecuadas y masivas (cursos en cascada); los tiempos insuficientes destinados a cada etapa del proceso; la suficiencia y calidad de los materiales para los cursos; la profundidad en los contenidos; el valor de los cursos en el escalafón o carrera magisterial, y la ausencia de un perfil de los formadores de docentes.

Este último punto es crucial. La insuficiencia de recursos humanos en los centros de maestros y otras instancias ha llevado a integrar como formadores de formadores o asesores externos a docentes que están frente a grupo en las escuelas locales. Estos en general no cuentan con una

[64] Un análisis más extenso puede encontrarse en Medrano, Zendejas, y Hernández, 2013.



preparación profesional adecuada, generando descontento entre los profesores que acuden a los cursos; esta situación también ocasiona que grupos de escolares sean descuidados e implica una fuerte carga de trabajo para quienes deciden participar en actividades que tampoco serán recompensadas de manera que corresponda con su función como instructor.

De igual forma, el sistema no está preparado para atender a los docentes de acuerdo con sus características particulares: su etapa de vida profesional (ingreso, permanencia y jubilación), sus condiciones laborales (tipo de contrato y la organización de la escuela de adscripción, de acuerdo con el tipo de servicio) y el contexto en que desarrolla su labor (escuelas de localidades rurales y urbanas, escuelas grandes o pequeñas, de sostenimiento federal o estatal o de organización multigrado), aunque sí pueden existir programas pilotos y esfuerzos de intervención local en grupos de escuelas, que no son generalizados ni sistemáticos.

A todo ello se agrega que no hay mecanismos de acompañamiento de los procesos, ni de evaluación de impacto de la formación continua en la práctica docente, que permitan mejorar la eficacia de los programas de formación. Las entrevistas a directivos también permitieron reconocer que no existen criterios que permitan valorar la calidad de la oferta formativa, tanto de los cursos de actualización como de la capacitación, pero, más aun, tampoco los hay en el caso del desarrollo profesional.

A pesar de ello, la articulación de los incentivos económicos con los puntajes que un docente puede obtener al certificarse o graduarse mediante un diplomado, especialidad, maestría o doctorado, ha favorecido la proliferación de programas con diversos estándares académicos. Las instituciones y organismos encontraron un mercado potencial en los docentes que, legítimamente, desean mejorar sus condiciones laborales a través de la promoción escalafonaria o a través de carrera Magisterial, y también entre los interesados en su desarrollo profesional y los preocupados por obtener los conocimientos y capacidades necesarias para remediar las problemáticas que enfrentan de manera individual y las de sus centros escolares. Si bien la evaluación a la que están sometidos los programas de formación que pretenden ser integrados al Catálogo Nacional –realizada por grupos integrados por representantes de la SEP, del SNTE e investigadores de reconocido prestigio– ha contribuido a hacer más evidentes estos problemas en la calidad de los programas de formación permanente, aún falta mucho por hacer al respecto.

Consideraciones finales

La revisión normativa y estructural del modelo de atención del SFCSP frente a la opinión de los directores de escuelas de educación secundaria permite apuntar los problemas más urgentes en la operación de los servicios de capacitación, actualización y superación profesional existentes en el país.

Destaca la falta de evaluación del impacto, en la práctica cotidiana, de los cursos de escala masiva y en cascada, que están estructurados sin tomar en cuenta las necesidades ligadas a los

trayectos formativos de los docentes y su etapa en la vida profesional (edad / antigüedad). Sobre estos cursos existen de antemano opiniones desfavorables, dado que el sistema no cuenta con recursos humanos suficientes ni con perfiles idóneos que ocupen los cargos de formadores de formadores para su implementación.

Si bien se entiende la necesidad de una formación masiva ligada a dar a conocer las reformas educativas o la operación de los programas o innovaciones, también es claro que no siempre es la más adecuada. El sistema requiere desarrollar y focalizar estrategias de atención en docentes y centros escolares de acuerdo con sus características particulares, perfiles y contextuales, con especial atención en aquellas en situación de vulnerabilidad.

El sistema tampoco se ocupa de evaluar a los docentes que han pasado por los distintos procesos formativos ni, por lo encontrado en el campo, de fortalecer los dispositivos existentes, como los centros de maestros, que son eje medular de la atención al profesorado.

Un análisis más detallado merece la vinculación entre la formación continua y superación profesional con la promoción o incentivos alcanzados a través del escalafón o carrera magisterial, pues los requisitos de ambas instancias han incentivado a los docentes a tomar una gran cantidad de cursos para sumar puntos –dado que los que son válidos para un sistema de promoción no son válidos para el otro–, más que por el interés y pertinencia en sus trayectos formativos.

Entre los asuntos pendientes que requieren ser estudiados con mayor profundidad está la valoración integral de las estrategias o modalidades de atención a los docentes, distinguiendo conferencias, cursos, talleres, posgrados o el acompañamiento a través de figuras educativas como los ATP. También sería deseable profundizar en las características de los modelos de formación, dado que se espera impacten cuatro ámbitos: disciplinar (científico), pedagógico, cultural y valoral, con la intención de mejorar la práctica educativa de los profesores a lo largo de su trayectoria profesional (García Cabrero, Luna y Pineda, 2012).

Además, será preciso distinguir en qué medida se ha logrado rebasar el dominio del qué (saberes y contenidos) y el cómo enseñar (saber hacer: métodos y técnicas), resolviendo las necesidades de los docentes en el plano de la llamada racionalidad instrumental, y cuánto se ha avanzado en un enfoque que permite la reflexión sobre el carácter democrático, el diálogo crítico y la responsabilidad que implica la labor pedagógica, a través del reconocimiento del otro, correspondiente a los dominios del saber ser y el saber convivir (Yurén, Navia y Saenger, 2005, pp. 22-24; Martínez Martín, 2001, pp. 23-29); siendo este un asunto que implica la identificación de modelos y criterios de evaluación a través de los cuales se obtenga información sobre el impacto de la formación continua y el desarrollo profesional en la práctica docente.

Uruguay

La formación continua de los docentes

Políticas de formación en servicio. Posgrados

En este apartado se hará referencia únicamente a la formación continua de los docentes de ANEP. Como ya señalamos, existen en todo el país instituciones formadoras de docentes dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Aunque las instituciones formadoras de docentes históricamente desarrollaron, en sus actividades académicas de extensión, acciones puntuales vinculadas a la actualización docente, la modalidad de mayor peso y más antigua tradición en materia de formación continua y perfeccionamiento docente en Uruguay se corresponde con el surgimiento y el desarrollo de centros educativos específicos, que destinaron sus esfuerzos a realizar acciones como apoyo a programas más incluyentes, orientados tanto a cubrir las necesidades originadas por la rápida expansión de los servicios educativos como al mejoramiento de la calidad de la gestión y de la oferta educativa, a través de la introducción o consolidación de innovaciones.

Se ocuparon asimismo de focalizar su atención en grupos de alumnos con problemáticas específicas, usualmente no abordadas durante el período de formación inicial. Fue el caso del Instituto Magisterial Superior (IMS), cuyas funciones se suspendieron por decisión política en el año 1995, pero que operó destinando en un principio sus propuestas al cuerpo de docentes de educación primaria y luego incluyendo a docentes de los restantes subsistemas.

En coincidencia con la etapa de cierre de aquella institución, la década de los noventa encontró al Uruguay, como al resto de América Latina, en proceso de reforma educativa.

Se creó en 1996 el Centro de Capacitación Docente (CECAP), en el marco de una política de mejoramiento de la calidad docente en todos los niveles académicos y de especialización de la ANEP, que desarrolló, como actividades prioritarias, la capacitación de los docentes que se incorporarían al proceso de reforma del ciclo básico de educación media en 1997, así como la capacitación de los futuros formadores de formadores de los centros regionales de profesores.

En el año 2007 se creó el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), que sustituyó al CECAP. Ello constituyó una novedad implementada por las nuevas autoridades del gobierno educativo, porque en materia de oferta educativa implicó, por un lado, reorganizar lo existente, definir con claridad ámbitos de actuación institucional, líneas de comunicación intra e interinstitucionales y generar la primera oferta pública a nivel de posgrados en el marco de ANEP; y por otro, potenciar los esfuerzos de coordinación y articulación entre el nivel de diseño y definición de políticas educativas específicas de la formación continua de docentes y el nivel de ejecución y gestión de las mismas en la práctica .



De este modo, y en el presente, en el conjunto de institutos formadores dependientes del CFE, el IPES es la institución específicamente vinculada a la formación y perfeccionamiento de los docentes en servicio.

En él se desarrollan, acompañando la propuesta de formación docente y los lineamientos de política educativa, tres tipos de actividades: de enseñanza, de investigación y de extensión y proyección cultural.

Las actividades de enseñanza pueden agruparse a su vez en dos grandes categorías:

- Formación continua de docentes, abarcando cursos de actualización, perfeccionamiento y capacitación.
- Programas de posgrados.

La actualización refiere a la puesta al día en algún campo del conocimiento (disciplinar, técnico, pedagógico u otros) en una época signada por el crecimiento exponencial y la transformación acelerada de los conocimientos. Esa puesta al día puede referirse también a la incorporación de una temática hasta el momento no incluida en el currículo.

El perfeccionamiento implica la incorporación de saberes teórico-prácticos referidos a campos emergentes o no suficientemente desarrollados en la formación de grado. Tiene también el propósito de profundizar en el conocimiento de temas específicos que sean necesarios en la práctica profesional.

La actualización y el perfeccionamiento difieren entre sí por la duración, las exigencias en inscripción (titulación), las instancias de evaluación que implican, etcétera.

La capacitación, finalmente, refiere a la adquisición de destrezas necesarias para el trabajo docente, en cualquiera de sus dimensiones. Actualmente, en el IPES la capacitación está solo dedicada a los cursos de alfabetización informática.

A este conjunto de actividades de formación desarrolladas y con diferente grado de sistematicidad, se suman:

- Las específicamente requeridas por los consejos desconcentrados para dar cumplimiento a la normativa vigente y para responder a necesidades de formación en servicio para el ejercicio de nuevas funciones o roles.
- Las que se desarrollan a partir de los programas especiales del Consejo Directivo Central de la ANEP (educación sexual, derechos humanos, etcétera).
- Las que surgen de las relaciones que la institución mantiene con otras instituciones académicas (dentro del marco de la ANEP, incluidas las ATD; instituciones terciarias universitarias nacionales (UdelaR) u organizaciones nacionales e internacionales (UNESCO, UNICEF, OEI, INAU,

Ministerio de Educación y Cultura –MEC–, centros culturales dependientes de las embajadas de países con los que se mantienen relaciones culturales y de cooperación, etcétera).

Los destinatarios de esta formación (cursos de actualización, perfeccionamiento y capacitación, desarrollados a partir de la propuesta institucional, de los consejos desconcentrados y de los programas especiales del Consejo Directivo Central, CODICEN) son potencialmente todos los docentes de la ANEP en servicio.

Hablar de "docentes" implica referirse a un colectivo heterogéneo por formación, especialización y función, lo que obliga a reflexionar seriamente en un análisis secuencial y no perder de vista quién elige ser docente, cómo se forma, cómo se incorpora y cómo construye su itinerario profesional.

Ser docente en ejercicio obliga también a señalar que, más allá de la heterogeneidad, supone el ejercicio de una actividad laboral, pública y compartida con otros agentes sociales, y nos recuerda el equilibrio que debe establecerse entre tareas profesionales específicas, los contextos de ejercicio profesional y el compromiso ético de su función social y de su participación.

Por otra parte, con el propósito de aumentar las oportunidades de formación a un mayor número de profesores, transitamos desde una propuesta firmemente centralizada a una propuesta progresivamente descentralizada, por tres razones principales:

- Porque por casi dos décadas se careció en el país –y particularmente a nivel público en la ANEP– de una oferta de formación académica abierta, permanente y sistemática. Así es como hoy la demanda excede, obviamente, las posibilidades reales de cobertura en condiciones centralizadas.

  La ubicación geográfica del IPES en la capital del país –así como en el pasado la de otras instituciones formadoras– produjo una concentración de cursos en Montevideo. Esta centralización de formación es, por otra parte, paralela a la de otros servicios.

- Porque en el presente las autoridades educativas nacionales se encuentran interesadas en proporcionar oportunidades de formación profesional permanente a los docentes en servicio. En particular, coinciden en la importancia de proporcionar una formación que mejore el desempeño en cargos estrechamente vinculados con la ejecución y desarrollo de las políticas educativas nacionales, que redunde en beneficio de los destinatarios últimos de la educación en todos los niveles de enseñanza.

  De hecho, las políticas educativas del sistema educativo nacional refieren al perfeccionamiento o especialización profesional docente como necesidad intrínseca de la profesión en general y, en particular, como herramienta capaz de promover o incrementar la calidad de la enseñanza y, por ende, de la educación.

- Porque los colectivos docentes, destinatarios de estas acciones, han reclamado de manera reiterada y durante décadas la posibilidad de participar ampliamente en programas de perfeccionamiento.

  Se estima que entre 9.000 y 11.000 docentes en servicio han participado por año en el último trienio en alguna instancia de formación continua, sea a través de cursos de actualización,

perfeccionamiento y/o capacitación ofrecidos por la institución (y en sus propuestas descentralizadas en los institutos de formación docente del interior del país), así como a través de las actividades formativas ofrecidas en coordinación con los consejos desconcentrados, programas de CODICEN u otros organismos.

De esta forma, la demanda exige construir itinerarios formativos que sean:

- Múltiples, que contemplen diferentes intereses y capacidades en diferentes momentos de las edades profesionales.
- Regulares, que permitan concretar la idea de oportunidad de formación.
- Modalidades alternativas, asegurando equidad formativa.
- Flexibles, asociados a la práctica profesional.
- Propositivos, en materia de nuevas perspectivas o alternativas.

En definitiva, itinerarios pensados en un continuo vinculante y comprensivo que asocie los grandes lineamientos de política educativa con la concreción y ejecución de propuestas en la práctica.

Las actividades de formación en servicio de docentes de ANEP también se llevan a cabo mediante la participación en cursos de educación permanente y en los diferentes cursos del Programa de Formación Didáctico-Pedagógico de la Universidad de la República, que se constituye como un proyecto institucional con los siete programas que se describen a continuación (Collazo, 2012):

> Un programa de apoyo a la formación en educación superior a través de la realización de posgrados en el exterior (maestrías y doctorados), gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
>
> Un programa de actividades centrales de formación didáctica de los docentes universitarios, gestionado por la Unidad Académica del Prorrectorado.
>
> Cinco programas de área de formación didáctica de los docentes universitarios, a cargo de equipos técnicos designados por las mesas de decanos de cada área (agraria, artística, científico-tecnológica, salud y social).

Tanto en los programas centrales como en las actividades de las áreas se ha contado con la presencia de maestros, profesores, maestros técnicos y docentes de los institutos de formación docente.

> Desde el punto de vista metodológico, y procurando superar las visiones tradicionales normatizadora e instrumentalista de la didáctica, se jerarquiza el valor de la reflexión sobre la práctica como eje del proceso formativo, entendiendo la práctica educativa como objeto de conocimiento, tanto en su dimensión social, política, institucional como de aula (Collazo, 2012).

Todas las actividades de formación en servicio de docentes que se realizan en el marco de la ANEP son gratuitas.

Programas de posgrado

La implementación de cursos de posgrado para docentes se inicia en el año 2007, con la siguiente caracterización:

> Se entiende por carreras de posgrado aquellas que habilitan a la obtención de títulos o diplomas de nivel cuaternario, que supongan para su realización que el alumno posea título de grado que certifique trayectoria curricular, expedido o convalidado por la ANEP o la UdelaR, de acuerdo a la normativa vigente en el país.[65]

Estos cursos de posgrado tienen dos objetivos centrales:

- Brindar una formación más especializada que la correspondiente a los cursos de grado, profundizando la formación del graduado con el manejo activo y creativo del conocimiento, y preparando para el desempeño de funciones de enseñanza y/o gestión que requieran el manejo de conocimientos teórico-prácticos específicos. Procuran el perfeccionamiento en el dominio de un tema o área determinada dentro de la profesión y deben incluir prácticas profesionales (diplomas de especializaciones).
- Formar para el desarrollo de la investigación original, pura y aplicada. Investigación que revierte y nutre a la formación, y al desarrollo de las funciones de enseñanza y gestión (maestrías o doctorados).

Estos programas, de cuarto nivel educativo, están dirigidos a la formación académica de los docentes y su perfeccionamiento para el desempeño de funciones profesionales, con énfasis en la producción de conocimiento original en los respectivos campos del saber.

Los programas se organizan en ciclos sucesivos conducentes a acreditar la formación con nivel de especialización y/o diploma, para el que se debe reunir un mínimo de 60 créditos, y de maestría, que requiere un mínimo de 100 créditos.[66]

Las carreras de posgrado están destinadas a aquellas personas que, reuniendo los requisitos exigidos para cursarlas, sean admitidas mediante el proceso de selección que cada programa establezca.

Los programas de posgrado para docentes que actualmente se desarrollan en el IPES se detallan a continuación en la tabla 4.7.[67]

[65] Corresponde señalar la importancia del convenio suscripto entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública, a los efectos de elaborar y ejecutar de común acuerdo programas y proyectos de cooperación en materia de formación y titulación de posgrados.

[66] Un (1) crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil (que comprende horas presenciales de trabajo asistido y de trabajo independiente). Puede solicitarse la acreditación de cursos equivalentes (obligatorios u optativos) aprobados en otros posgrados de ANEP, de la UdelaR o de otras instituciones nacionales o extranjeras de reconocido nivel académico, hasta un máximo de 15 créditos para el caso de la especialización y de 25 créditos para la maestría, previa aprobación de la solicitud por parte del comité académico del respectivo posgrado.

[67] En el presente año lectivo se espera implementar, entre otros programas adicionales, la especialización en Matemática y el Diploma y Maestría en Gramática del Español, para destinatarios de ANEP y de la UdelaR.



Tabla 4.7. Programas de posgrado del IPES

Programa	Destinatarios
Diploma y Maestría en Educación y Desarrollo	Titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.
Diploma en Didáctica para la Enseñanza Primaria	En su primera edición, está orientado a directores de escuelas de práctica (profesores de Didáctica de la Formación Magisterial), profesores de las didácticas específicas de Formación Docente Magisterial, maestros adscriptores y maestros de educación común, inicial y especial efectivos. Si bien el plan está inicialmente destinado a docentes de las categorías señaladas, se considera pertinente liberar progresivamente en futuras réplicas este ámbito de formación en posgrado a todos los interesados que acrediten formación básica de grado.
Maestría y Diploma en Didáctica de la Enseñanza Media en Historia, Geografía, Biología, Química, Física y Sociología	En la primera edición, está dirigido a docentes titulados por la ANEP para ejercer en la enseñanza media* en las disciplinas Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Historia, Química y Sociología.
Posgrado de Especialización en Gestión de Instituciones Educativas	Destinado a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.
Especialización y Maestría en Educación Ambiental	Destinado a egresados de las carreras universitarias de la UdelaR y a docentes titulados en Geografía y Biología de los institutos dependientes del CFE.
Especialización en Geografía	Destinado a quienes posean título de profesor de Geografía expedido por la ANEP o de licenciado en Geografía expedido por la UdelaR.
Especialización en Física	Destinado a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.

* Recurriendo a la interpretación del artículo 11 de la Ordenanza de Carreras de Posgrado vigente, aprobada por el CDC de la UdelaR el 3 de octubre de 2001.

En la Universidad existen al menos dos maestrías en las que realizan su formación de posgrado docentes de la ANEP:

- Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social
- Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología

En ambas, los docentes de la ANEP pueden aspirar a ingresar y se los evalúa del mismo modo que al resto de los aspirantes. En las tres generaciones que tiene de cada maestría, se ha contado con maestros, profesores, maestros técnicos y docentes de formación docente de la ANEP. En algunos casos ya han completado el ciclo de formación, llegando a obtener el título de maestría.

Oferta y demanda de la formación en servicio y los posgrados

Según datos del último Censo Nacional de Docentes, publicado en el año 2007, y en relación a la formación continua de los docentes, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Cursos de formación continua diferenciados por las exigencias que implican para quien los realiza.
- Distribución, diferenciada por la región donde el docente desarrolla su actividad (capital o interior del país).
- Consideración de la formación de carácter *permanente* (sostenida en el tiempo) y *relevante* (por estar directamente relacionada con el ejercicio de la tarea docente).

- Períodos en los que se realizaron los cursos de formación continua.
- Principal temática abordada e institución u organismo que organizó la propuesta.
- Opiniones de los docentes con relación a sus procesos formativos.

El primer aspecto fue atendido en el formulario censal, distinguiendo entre la asistencia a cursos sin instancia de evaluación o prueba dirigida a los cursantes, que conlleva en teoría un grado menor de exigencia, de la asistencia a aquellos cursos que se caracterizan por un nivel mayor de exigencia por contener evaluaciones o pruebas.

Las respuestas revelan que la gran mayoría de los funcionarios de la ANEP que cumplen funciones de docencia de aula han asistido a por lo menos un curso sin evaluación (84,9%), en tanto la asistencia a cursos con instancia de evaluación presenta un guarismo menor (54,9%).

Tabla 4.8. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP según asistencia a cursos de capacitación por subsistema
2007

	Total	CEP	CES	CETP	FFDD
Cursos sin evaluación	84,9	80,7	88,5	84,6	95,6
Cursos con evaluación	54,9	56,7	49,2	54,2	87,8
Total	37.054	15.782	13.976	5.653	1.643

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.
Nota: para el cálculo de los porcentajes no se computaron registros sin datos.

Estos valores son similares en todos los subsistemas, a excepción del nivel de formación docente, en el que se registra un porcentaje sensiblemente más alto de participación en instancias sin evaluación (95,6%) y, en forma todavía más pronunciada, en cursos con evaluación (87,8%).

Cuando se considera el criterio de distribución, la región donde el docente desarrolla su actividad (Montevideo o el interior del país), no se perciben diferencias significativas, lo que estaría marcando un acceso igualitario al menos a alguna instancia de formación para el conjunto de docentes.

A pesar de ello, es preciso tener en cuenta algunos matices. En el caso de los cursos sin evaluación, el censo arroja una participación algo mayor en el interior del país en todos los subsistemas, con excepción del CEP, donde se observa la situación inversa. Con respecto a las instancias con evaluación, la asistencia es algo mayor en el interior para formación docente y el CES, y algo menor en los otros subsistemas.

Estos datos están mediatizados por otros fenómenos que pueden relativizar o contextualizar esta información; entre ellos, el conjunto de oportunidades con la que cuentan los docentes



para formarse, aspecto que a su vez puede estar condicionado por los años que tienen en el desempeño de la función. Esta mirada, que implica un acercamiento desde la oferta, excedía los alcances del trabajo censal.

No obstante, fue posible realizar un análisis que proporcionara información relevante respecto a la mayor o menor vinculación de los docentes a las instancias de formación, atendiendo aspectos tales como cantidad de cursos realizados, períodos o años en que los realizaron y período en que asistieron al último curso.

Se trata de establecer en qué medida los docentes articulan su desarrollo profesional mediante una formación de carácter permanente, esto es, sostenida en el tiempo, y relevante, por estar directamente relacionada con el ejercicio de su tarea docente

Los datos muestran que los docentes que realizaron cursos de formación sin evaluación lo han hecho en general en numerosas instancias: las dos terceras partes (66,8%) en cinco o más, mientras que el 43,2% en diez o más.

Estos resultados presentan algunas diferencias por subsistema: mientras que los docentes de secundaria y de educación técnica se ubican en valores similares al registrado para el total de la ANEP, los maestros de primaria han asistido a un número menor de instancias (solo el 34,4% asistió a más de diez cursos), mientras que en el nivel de formación docente se registran los valores más altos (69,6%).

Tabla 4.9. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos sin evaluación, según número de cursos realizados por subsistema
2007

Cantidad de cursos	Total	CEP	CES	CETP	DFPD
Un curso	7,6	10,2	5,5	7,3	2,6
Dos cursos	8,8	10,6	7,5	9,4	2,5
Tres cursos	8,7	10,1	7,7	9,3	3,9
Cuatro cursos	8,1	9,1	7,2	9,0	4,8
Cinco a nueve cursos	23,6	25,6	23,0	22,2	16,5
Diez cursos y más	43,2	34,4	49,0	42,9	69,6
Total de docentes	31.453	12.733	12.369	4.780	1.571

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

En cambio, en el caso de las instancias con evaluación, el número de las realizadas es sensiblemente menor: casi la mitad de los docentes manifiesta haber realizado solo uno o dos cursos (30,7% y 22,7%, respectivamente), aunque una quinta parte de ellos (22,2%) ha participado en cinco o más instancias. Tal como se señaló respecto a los cursos sin evaluación, también en este caso destaca la participación de los profesores de formación docente, entre los cuales un 38,4% ha realizado cinco o más cursos con evaluación

Tabla 4.10. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según número de cursos realizados por subsistema
2007

Cantidad de cursos	Total	CEP	CES	CETP	DFPD
Un curso	30,7	33,2	31,5	30,2	13,1
Dos cursos	22,7	22,9	23,5	22,7	17,8
Tres cursos	14,7	14,7	13,9	15,3	16,7
Cuatro cursos	9,7	9,7	8,8	9,5	13,9
Cinco a nueve cursos	15,2	14,6	14,4	14,2	24,3
Diez cursos y más	7,0	4,9	7,8	8,1	14,1
Total de docentes	19.684	8.641	6.628	2.980	1.435

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

De acuerdo a los datos censales, y en términos generales, los profesores de formación docente son los que han participado de estos cursos en mayor medida. Este último aspecto, en conjunto con otros resultados presentados (nivel de titulación), sugiere que se trata de un cuerpo de docentes con un perfil altamente profesionalizado.

El censo consultó también sobre los períodos en que se realizaron los cursos. Si bien un mismo docente en un mismo período puede haber asistido a más de un curso, el hecho de consignar la participación de los docentes en función de períodos puede constituir una pauta sobre exposiciones a instancias de formación en el tiempo.

La cantidad de exposiciones pueden estar condicionadas por las oportunidades, las que se constituyen a su vez, entre otros aspectos, por los años de ejercicio docente en el sistema. Ello no es obstáculo para describir cuál es la pauta sobre exposiciones que se registra en los diferentes subsistemas.

En tal sentido, se observa que los profesores que cumplen funciones en formación docente son también quienes presentan un mayor número promedio de períodos de asistencia a cursos con y sin evaluación (2,4 y 3,3 respectivamente).

La distribución implica valores importantes en los porcentajes de docentes que han participado de cursos en diferentes períodos.

Tabla 4.11. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos sin evaluación, según períodos de asistencia y número promedio de períodos de asistencia por subsistema
2007

Períodos	CEP	CES	CETP	FD
2003-2006	53,5	66,6	59,1	73,6
2000-2002	41,6	51,9	47,8	70,4
1995-1999	39,5	41,5	40,0	70,9
1985-1994	22,2	26,7	25,3	57,9
Antes de 1985	8,1	10,9	10,8	27,4
Total de docentes	27.402	28.420	10.698	5.121
Cantidad de docentes de aula asistentes a cursos sin evaluación	12.733	12.369	4.780	1.571
Promedio de períodos de asistencia a cursos sin evaluación	2,2	2,3	2,2	3,3

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.
Nota: Los porcentajes se calculan, para cada período considerado, sobre el total de docentes que, al año 2007, cumplen funciones de aula en cada subsistema. Los períodos no son excluyentes.

Tabla 4.12. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según períodos de asistencia y número promedio de períodos de asistencia por subsistema
2007

Períodos	CEP	CES	CETP	FD
2003-2006	37,7	29,9	29,7	66,9
2000-2002	22,2	19,3	22,8	48,6
1995-1999	16,0	16,2	21,8	46,8
1985-1994	6,8	8,6	11,5	29,2
Antes de 1985	2,1	3,2	4,1	10,3
Total de docentes	14.099	11.101	5.252	3.441
Cantidad de docentes de aula asistentes a cursos con evaluación	8.641	6.628	2.980	1.435
Promedio de períodos de asistencia a cursos con evaluación	1,6	1,7	1,8	2,4

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.
Nota: Los porcentajes se calculan, para cada período considerado, sobre el total de docentes que, al año 2007, cumplen funciones de aula en cada subsistema. Los períodos no son excluyentes.

Otro aspecto importante a la hora de significar la asistencia de los docentes a cursos de este tipo, lo constituye el análisis sobre el momento en que los docentes asistieron a su última instancia de formación.

Se identifican tres períodos:

- El reciente, en el que se ubican todos los docentes que realizaron su último curso entre los años 2003 y 2006.
- El cercano, que corresponde a los años comprendidos entre 2000 y 2002.
- El lejano, que corresponde a cursos realizados en 1999 o antes.

Un porcentaje elevado, que alcanza valores superiores al 70% del total de docentes, ha asistido a su última instancia de formación sin evaluación en un período reciente. Esta situación es similar en todos los subsistemas, aunque este valor es algo más importante en la formación docente. Cifras similares se aprecian, para el mismo período, con relación a la formación con evaluación, salvo en los casos de docentes que cumplen funciones en el CES y el CETP, donde los valores son algo más bajos.

Otra manera de mirar el mismo fenómeno es observar el porcentaje de docentes que asistieron a su última instancia de formación en un período lejano, esto es, que hace por lo menos siete años que no participan de un curso.

Para este caso, los porcentajes varían entre el 9,9% que se registra para docentes del CES y el 15,2% para los del CEP. Estas cifras adquieren otra dimensión al considerar los cursos con evaluación, donde los porcentajes se mueven entre un 10,2% para docentes de la formación docente y un 22,5% para el CETP.

Una forma de profundizar en el análisis de la asistencia a cursos es a partir de la descripción sobre la temática principal abordada y la institución que los organizó. En este sentido, el formulario censal relevó información específicamente para la última instancia con evaluación en la que participó el docente.

Para la gran mayoría de los docentes, las temáticas abordadas en el último curso estuvieron relacionadas principalmente a dos grandes dimensiones: estrategias de enseñanza y didáctica, por un lado, y contenidos específicos de alguna asignatura en particular, por el otro. En menor medida se mencionan temas relacionados con el uso de herramientas informáticas y nuevas tecnologías, y con actividades vinculadas a la organización y gestión institucional.

Sin embargo, se observan algunas particularidades al interior de cada subsistema que es importante señalar. En primer lugar, en el caso de formación docente, las temáticas de organización y gestión institucional presentan una preponderancia similar a los temas vinculados con contenidos de asignaturas y estrategias de enseñanza para los docentes; en segundo lugar, el porcentaje de docentes del CETP que manifiestan que el último curso realizado estuvo vinculado al uso de herramientas informáticas es algo mayor que en los restantes subsistemas.

En la mayoría de los casos (73,7%), el último curso de formación con evaluación al que concurrieron los docentes fue organizado por los propios consejos desconcentrados, el CODICEN o programas de la ANEP. La importancia que adquieren estos últimos es muy clara en el caso de los docentes que cumplen funciones en el CEP.



Tabla 4.13. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según temática principal del último curso por subsistema
2007

Temática	CEP	CES	CETP	DFD	Total
Contenido específico de alguna asignatura en particular	30,9	40,3	36,8	27,3	34,8
Estrategias de enseñanza y didáctica	28,6	22,0	21,5	27,6	25,2
Organización y gestión institucional	11,2	7,8	7,4	21,4	10,2
Metodología de la investigación educativa	0,9	1,9	1,6	3,9	1,5
Uso de herramientas informáticas y nuevas tecnologías	10,6	12,0	17,1	9,7	12,0
Tecnologías aplicadas a la producción y/o servicios	0,5	0,4	3,2	0,3	0,9
Dificultades de aprendizaje	4,6	3,6	2,0	1,5	3,7
Enseñanza a alumnos con discapacidad	4,8	1,8	1,8	1,2	3,0
Problemas de conducta	0,5	0,4	0,4	0,1	0,4
Temas sociales (pobreza, drogas, educación sexual)	3,8	5,9	3,7	4,1	4,5
Otros temas	3,6	3,9	4,7	2,9	3,8
Total de docentes	9.113	7.216	3.196	1.470	20.995

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

Tabla 4.14. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación, según institución organizadora del último curso realizado por subsistema
2007

Institución organizadora	CEP	CES	CETP	FD	Total
CODICEN	10,5	12,9	11,7	21,0	12,3
CEP	35,9	3,1	2,0	9,8	17,1
CES	1,2	21,2	7,8	7,3	9,7
CETP	1,0	3,4	25,9	1,1	5,8
DFD	7,0	11,1	9,2	22,5	9,9
Programas ANEP	28,5	11,5	13,0	12,9	18,9
Establecimiento educativo	3,7	4,7	4,2	2,1	4,0
ATD	1,2	0,8	1,1	0,1	1,0
Universidad	1,7	9,6	6,3	9,3	5,8
Instituto académico	1,3	4,8	3,7	2,7	3,0
ONG	1,6	1,2	0,8	0,3	1,2
Sindicato	0,4	0,4	0,6	0,2	0,4
Organismos internacionales	1,0	3,6	3,6	5,1	2,6
Otros	5,0	11,6	10,1	5,6	8,1
Total de docentes	12.384	10.290	4.711	2.227	29.612

Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

Esta información podría estar mostrando una fuerte dependencia de propuestas formadoras provenientes únicamente del ámbito rector donde el docente ejerce su profesión, aunque también es posible que haya una oferta restringida o poco atractiva en instituciones ajenas a aquel ámbito.

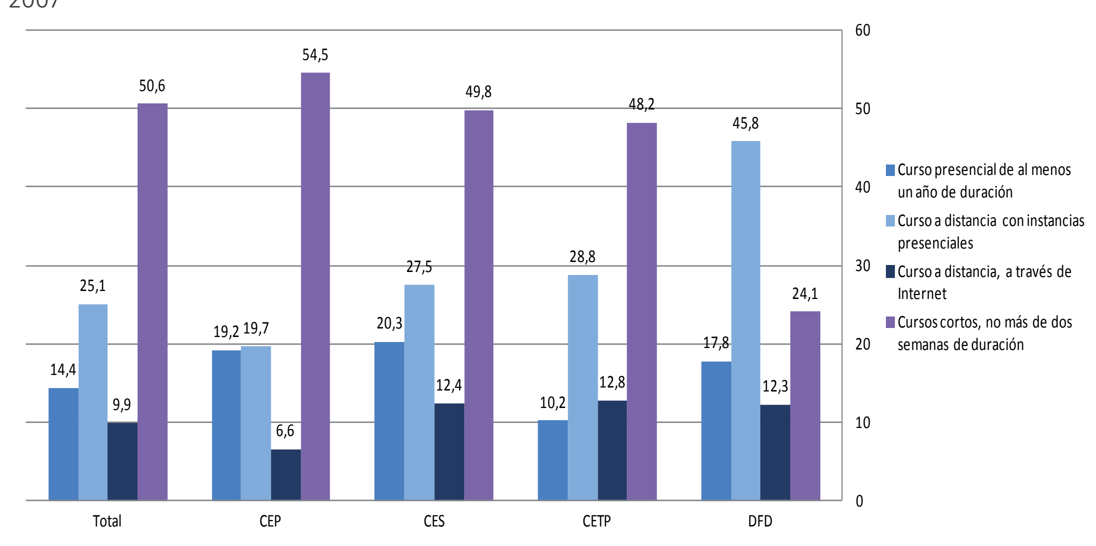
Estas últimas afirmaciones son solo hipotéticas. No obstante ello, puede apreciarse que los docentes del CES y de formación docente tienen en términos relativos una participación mayor en cursos organizados por la universidad.

La boleta censal incluyó también dos preguntas relativas a las opiniones de los docentes con relación a sus procesos formativos.

La primera de ellas busca conocer preferencias en torno a modalidades de cursos que puedan cubrir necesidades de formación en servicio; la segunda indaga sobre el interés de los docentes en cursar una especialización bajo el supuesto de que la misma fuera ofrecida por la ANEP con una duración de un año y con evaluaciones periódicas.

Con relación a la primera, es contundente la preferencia de los docentes de aula por la modalidad de formación a través de cursos cortos de no más de dos semanas de duración (50,5%). Esta preferencia observada para el conjunto de docentes no presenta alteraciones significativas si atendemos a los subsistemas, con excepción de los docentes de formación docente, quienes prefieren cursos a distancia con instancias presenciales

Gráfico 4.2. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP, según modalidad preferida para la formación en servicio, por subsistema
2007

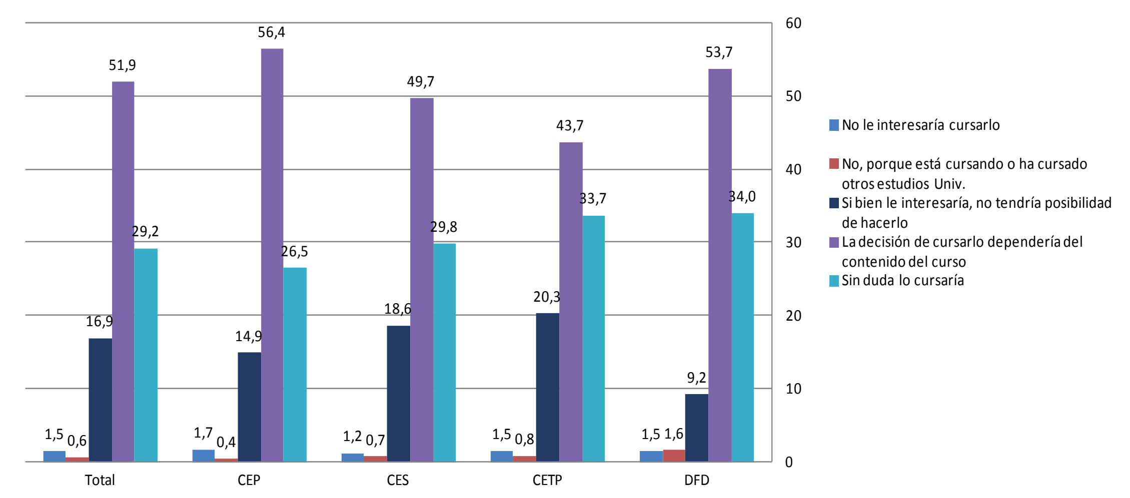


Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

Respecto al interés por cursar una especialización, los datos muestran en general un comportamiento similar en las respuestas, con independencia del susbsistema educativo donde el docente ejerce su función. El interés es muy elevado, aunque la decisión final sobre la realización del curso aparece claramente condicionada por los contenidos de la especialización. Casi 5 de cada 10 docentes de aula optan por esta posición.

La información muestra una predisposición importante en el cuerpo docente para la ampliación de su formación, aspecto este que se sustenta en que aproximadamente 3 de cada 10 docentes (unos 11.300) sin condición alguna estarían dispuestos a realizar una especialización en las condiciones hipotéticas planteadas.

Gráfico 4.3. Porcentaje de docentes de aula de la ANEP, según interés en cursar especialización, por subsistema
2007



Fuente: Censo Nacional Docente ANEP, 2007. ANEP-CODICEN.

Formación y TIC

Se ha señalado que al menos son tres los componentes que los actuales y nuevos docentes deben dominar, por ser claves para el cambio educativo: prepararse para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnados; capacitarse para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento, y formarse para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que ofrece en el presente y en el Uruguay el desarrollo del Plan Ceibal, la comunidad educativa en su totalidad es partícipe de sus beneficios.[68]

En la misma línea argumental, consideramos que las nuevas tecnologías tienen la potencialidad de constituirse en plataforma de educación permanente, particularmente importante cuando nos referimos a los profesionales de la educación, pues se encuentran dentro de los colectivos para los cuales esta formación reviste un carácter casi ineludible.

Desde el punto de vista práctico, orienta sistemas y acciones educativas para actuar con una perspectiva continua y de transformación integral, incorporando las ventajas de una educación

[68] La iniciativa de ingresar al programa Uno a Uno (en su versión inglesa *One Laptop Per Child*, OLPC) resulta de una decisión del estado uruguayo y se concreta con la actual creación de un organismo paraestatal, el Centro Ceibal, encargado de implementar y gestionar las políticas de inclusión digital, en dependencia directa del Poder Ejecutivo y con la convergencia de actores y organismos, incluidos los dependientes de la ANEP, entre otros.

sin fronteras, en simultáneo con una consideración de lo particular que respeta al mismo tiempo, la heterogeneidad y la diversidad.

Sin embargo, es importante considerar que la incorporación con sentido pedagógico de las tecnologías digitales, aquellas que permiten ampliar y diversificar las oportunidades de aprendizaje en los alumnos, interpela fuertemente el rol tradicional de quienes tienen a su cargo la tarea de enseñar.

Los cambios progresivos que producen inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente y, seguramente, de la profesión docente, su formación y de desarrollo profesional. Como señaló Marcelo (2002), el siglo reclama un docente entendido como un "trabajador del conocimiento", diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento, y una profesión caracterizada por lo que Wenguer (2001) denominó "una comunidad de práctica", en la que la experiencia individual pueda convertirse en colectiva, ya que genera compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de significados. En suma, una profesión que en algunos niveles educativos más que en otros necesita cambiar profundamente su cultura profesional, marcada por décadas por el aislamiento y las dificultades de aprender de otros y con otros.

En el marco planteado por el Plan Ceibal, la incorporación de las TIC cobran sentido sobre algunos ejes de fundamental importancia: en tanto son concebidas como formas de acción contra la exclusión social, y en tanto son pensadas desde un proyecto pedagógico y desde una enseñanza que deberá ser necesariamente resignificada.

Con el propósito de aproximar esta aspiración a entornos reales, reduciendo de a poco la brecha que se plantea entre prácticas educativas sostenidas desde propuestas de fuerte tradición en la enseñanza y la posibilidad generadora de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que abren las TIC al permitir operar de un modo innovador, se ha propuesto:

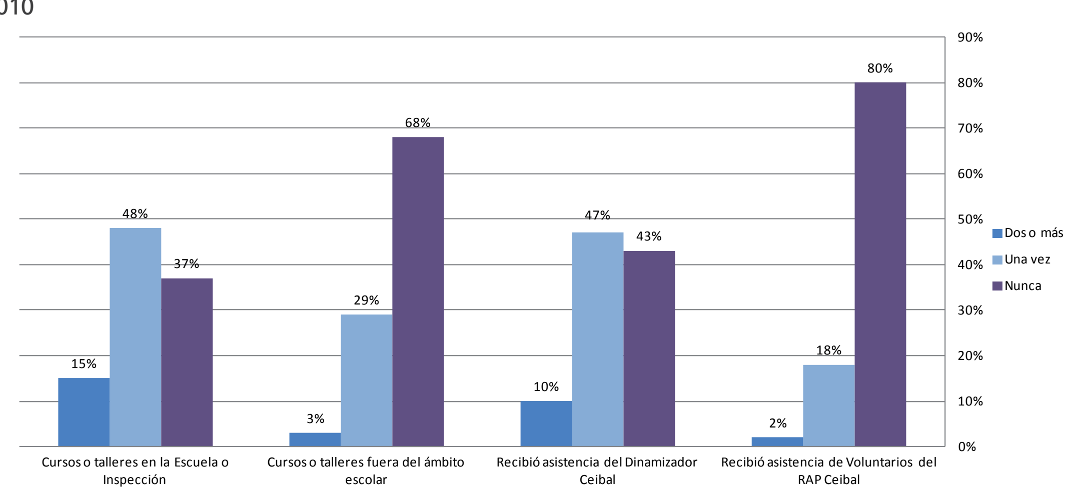
- Desarrollar una articulación efectiva entre las políticas formativas del sistema educativo con las necesidades específicas de formación que requiere el Plan Ceibal como plan innovador.
- Desarrollar actividades de formación y capacitación que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, el gráfico 4.4 muestra en qué medida los docentes en el Uruguay reconocen haber participado en las instancias de capacitación ofrecidas por el Plan Ceibal.[69]

[69] Resumen de Evaluación del Plan Ceibal 2010 ANEP, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Área de Evaluación del Plan Ceibal.



Gráfico 4.4. Porcentaje de participación de los docentes en instancias de capacitación para el Plan Ceibal
2010



Fuente: Área de Evaluación del Plan Ceibal, DSPE, ANEP, en base a encuesta a docentes, 2010.

Los docentes destacan también la importancia de otras instancias formativas habituales en la escuela, como la exploración individual de la computadora con los alumnos y el intercambio con colegas. A su juicio, estos elementos también han ocupado un espacio importante en su experiencia de aprendizaje.

En el período 2009-2010, a las estrategias de capacitación que se proponían dentro y fuera de la escuela se sumó la presencia de los dinamizadores Ceibal en el 52% de las escuelas del país. Actualmente se suman también en el Consejo de Educación Inicial y Primaria los maestros de apoyo Ceibal (MAC).

Desde la perspectiva docente, la integración de la XO a los distintos aspectos de su tarea profesional presenta situaciones diversas.

La mayoría de los docentes perciben haber podido instrumentar cambios en su práctica profesional a partir de la implementación del Plan Ceibal. Esto alienta una de las mayores expectativas: la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje adaptados a los medios y modos contemporáneos de vincularse con el conocimiento.

En el nivel de formación docente, considerando el momento que transita el sistema educativo con la introducción masiva de tecnología en las aulas y fuera de ellas, con la inclusión de sectores de la población que anteriormente no accedían a la educación o se desvinculaban tempranamente de ella, así como los cambios que se producen en el desarrollo del conocimiento y de la ciencia, se hace necesario crear entornos de aprendizaje creativos e innovadores.

Gráfico 4.5. Porcentaje de integración de la XO a la tarea docente entre docentes de aula de la ANEP, según modalidad por año
2009-2010

Modalidad	Año	No se ha integrado	Se ha integrado poco	Se ha integrado plenamente
Modalidad de evaluación	2009	11%	53%	37%
	2010	10%	50%	40%
Planificación anual	2009	26%	58%	15%
	2010	33%	59%	8%
Atención a la diversidad	2009	28%	59%	14%
	2010	32%	56%	12%
Propuesta programática	2009	26%	65%	9%
	2010	32%	62%	6%
Planificación diaria	2009	41%	53%	6%
	2010	39%	56%	5%
Desarrollo de propuestas áulicas	2009	41%	56%	2%
	2010	41%	57%	2%
Búsqueda de actividades motivadoras	2009	48%	47%	5%
	2010	54%	44%	2%

Fuente: Área de Evaluación del Plan Ceibal, DSPE, ANEP, en base a encuesta a directores, 2009 / 2010.

El gran desafío que vive Uruguay hoy, que ya completó la distribución de computadoras personales a todos los estudiantes de primaria, educación media y formación docente, consiste en innovar en materia de propuestas educativas que permitan no solo disminuir la brecha digital sino también la brecha de conocimiento. Ello exige una acción docente intensa en el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes y nuevas competencias en los enseñantes. En este sentido, el Proyecto "La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje"[70] propuso instancias de formación a partir de las cuales los estudiantes de formación docente pudieran desarrollar las siguientes capacidades:

- Sensibilidad y actitud crítica frente a la realidad social y educativa en los contextos local, regional, nacional e internacional, que les permita desarrollar con criterio pedagógico, conocimiento tecnológico y sentido ético propuestas innovadoras que den respuesta a problemáticas educativas vigentes.
- Capacidad de apropiación de elementos teóricos relacionados con la tecnología educativa para su aplicación en procesos educativos.
- Capacidad para el diseño, la organización, el desarrollo y la evaluación de ambientes de aprendizaje innovadores y/o enriquecidos con la tecnología, en programas educativos orientados a la formación de niños, jóvenes y adultos.
- Apropiación de diferentes canales de comunicación que les permitan expresarse con idoneidad y autonomía de pensamiento haciendo uso de diferentes medios.
- Actitud investigativa y amplio dominio de conocimientos que favorezcan un pensamiento crítico para diseñar, gestionar, administrar y evaluar ambientes educativos con el uso de recursos tecnológicos, valorando su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

[70] Proyecto de la OEI enmarcado en el proyecto "Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios" (Fortalecimiento de la profesión docente, Meta General Octava).



Por otra parte, la formación docente ha participado de y promocionado el proyecto "Sembrando experiencias", cuyo objetivo es promover y recuperar experiencias institucionales de trabajo en el aula con inclusión de las TIC que mejoren las condiciones de aprendizaje de los alumnos y favorezcan su retención en el sistema educativo.

A partir de la incorporación de las TIC del Plan Ceibal en el sistema educativo uruguayo, con la implementación de la modalidad uno a uno en las escuelas de educación primaria y su extensión a la educación media, la formación docente viene desarrollando una serie de estrategias de formación para sus docentes y estudiantes.

Se han realizado actividades presenciales con docentes y estudiantes, cubriendo todos los centros del país teniendo en cuenta tres ejes de trabajo: manejo técnico de la herramienta, aplicación didáctica y rigurosidad disciplinar.

También se organizaron e implementaron salas de informática en todas las instituciones, dotándolas además de unidades laptop XO. Dada la situación estratégica de la formación docente y su proyección sobre el conjunto del sistema educativo, la propuesta también se inscribe curricularmente.

Son beneficiarios directos de esta propuesta unos 20 mil estudiantes de formación docente y 2.000 docentes, al igual que docentes y estudiantes de otros subsistemas que se integrarán al proyecto a través de los intercambios previstos en encuentros locales y nacionales y a través del desarrollo de la práctica docente realizada por los estudiantes de grado.

Asimismo, en esta temática se han desarrollado desde el CFE actividades formativas específicas que incluyen docentes de didáctica y estudiantes de formación docente. Al mismo tiempo, en el IPES se han concretado en el último quinquenio actividades de capacitación de carácter anual vinculadas a los proyectos de desarrollo de recursos informáticos, abiertos a todos los docentes de la ANEP, y acreditación por competencias. Se ha promovido desde sus cursos de formación permanente, independientemente de la temática abordada, la incorporación de las TIC en las propuestas[71]. Del mismo modo se han desarrollado propuestas de actualización específicas.[72]

Formación y emergentes (inclusión, vulnerabilidad, convivencia, etc.)

En cuanto a las políticas educativas promotoras de inclusión, estas no se agotan en la inclusión digital. Una batería de programas instalados en el sistema educativo da cuenta de la intención de ampliar los niveles de acceso y permanencia de todos los que estén en condiciones de estudiar o deseen hacerlo. De este modo, los docentes egresados de formación docente participan

[71] A modo de ejemplo, todos los cursos de actualización del año 2012 correspondientes al CES incluyeron esta incorporación.

[72] Es el caso del curso para docentes adscriptores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de educación primaria, media y formación docente.

en los ámbitos de educación primaria, educación secundaria y educación técnico-profesional, en programas y proyectos centrales promovidos por el Consejo Directivo Central de la ANEP y los Consejos desconcentrados. Entre ellos corresponde mencionar: Tránsito entre ciclos educativos; Pro Mejora; Compromiso educativo; Escuelas Aprender; Escuelas Disfrutables; Escuelas de tiempo completo; Escuelas de tiempo extendido; Programa de maestros comunitarios; Centros de lenguas extranjeras; Programas para alumnos sordos; Programas para alumnos ciegos o de baja visión; Programa Interfase; Programa+Centro; Programa aulas comunitarias; Liceos con tutorías; PROCES; Programa destinado a alumnos en contextos de encierro; Formación profesional básica; Programa Rumbo; Programa Gol al futuro; Uruguay educa, etcétera.

También la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN promueve la realización de cursos (para todos los actores del sistema educativo) con el propósito de incorporar ejes transversales de derechos humanos en el análisis de distintas problemáticas vinculadas a la educación y la atención a situaciones de vulnerabilidad[73]. Asimismo, brinda asesoramiento para la promoción de una política general de derechos humanos que orienta las decisiones y las prácticas de la ANEP en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública.

Con apoyo del CES, el CFE y un equipo de técnicos en educación, el Proyecto Convivencia, enmarcado en el Programa de Fortalecimiento de las Políticas Educativas de ANEP-OPP-UnaO-NU, se desarrolló en liceos con el Proyecto PIU, brindándoles la posibilidad de trabajar con 31 estudiantes de 3.º y 4.º de Formación de Profesorado, con el objetivo de educar para la convivencia basándose en una filosofía alternativa. Esto supuso mirar al centro educativo y sus prácticas superando las reacciones inmediatas e irreflexivas, asumir el conflicto como una dimensión constitutiva de las relaciones humanas y, desde esa posición, proponerse un trabajo educativo.

La experiencia ha sido innovadora y valiosa, tanto para los colectivos de los liceos beneficiados como para los jóvenes estudiantes de profesorado, quienes pudieron "mirar" y participar del quehacer cotidiano de instituciones de altísima complejidad desde otro rol, diferente del de practicantes, adscriptos o docentes.[74]

Actualmente se desarrolla el Proyecto Convivencia Saludable, que tiene por objetivo transformar la convivencia desde la participación en la construcción de normas colectivas, de acuerdos y de toma de decisiones. Desarrolla dos líneas de acción: la primera, orientada a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática; la segunda línea, orientada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional.

[73] A modo de ejemplo, los cursos de esta dirección desarrollados en el IPES en el año 2012 buscan formar a multiplicadores referentes para el desarrollo de herramientas e instrumentos que posibiliten climas educativos acordes a la promoción y el respeto de los derechos de quienes conviven diariamente en los centros educativos.

[74] Este trabajo fue recogido en el libro *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión* (2009), de Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer, Leticia López y Mauricio López.



La propuesta de trabajo concebida como parte de las acciones centrales para el período 2010-2014 del CODICEN de la ANEP incluye la generación de conocimiento sobre convivencia y participación en todo el sistema educativo. Asimismo, en consulta con todos los consejos de Educación, busca impulsar y consolidar acciones acordes a los objetivos mencionados.

Igualmente, y en el marco del CFE, se han desarrollado numerosos cursos de abordaje de problemas del desarrollo, en situación de vulnerabilidad[75]. Como se expresaba en el marco referencial de uno de ellos:

> Pensar la "vulnerabilidad" como categoría de análisis nos remite a su complejidad y a diferentes campos disciplinares; y por tanto a la necesidad de construir un marco teórico referencial que habilite a pensar diversas modalidades de intervención y, en particular, dispositivos pedagógico didácticos potenciadores de los aprendizajes y el desarrollo psicosocial de los niños/as y jóvenes, para el logro de su inserción activa en la sociedad y la construcción de proyectos de vida. Por tanto, corresponde en este marco abarcar las "vulnerabilidades" en su multiplicidad, desde sus diferentes dimensiones (políticas, sociales, culturales, psicológicas, otras) y no remitirnos solamente a lo que tradicionalmente concebimos con relación a sectores de pobreza extrema. Ello implica por tanto el abordaje también de las "vulnerabilidades" vinculadas a género, edad, discapacidad, y a diferentes situaciones que ubican a niños/as y/o jóvenes como sujetos "vulnerados" y no solo "vulnerables".

Investigación

En este apartado señalamos la importancia que cobran los departamentos académicos[76] en el marco del CFE, ya que, hasta su institucionalización, la formación docente limitaba al cuerpo docente al desarrollo de horas-aula

En materia de investigación existe acuerdo en todos los colectivos que integran la formación docente, en que se la debe priorizar en el área de la docencia, ya que es esperable que de sus resultados se desprenda una reflexión crítica que redunde en el mejoramiento de la calidad de enseñanza en todo el sistema educativo.

Por otra parte, es precisamente allí donde radica la especificidad, la que distingue estas instituciones del resto de la educación terciaria-universitaria, al otorgarle un perfil identitario a la profesión docente.

Los departamentos académicos, donde se conjuga la actividad de búsqueda y reflexión profesional, son los espacios organizacionales más adecuados para motivar la elaboración y presentación de proyectos de investigación y extensión. Dichos proyectos han sido concursables,

[75] Proyecto de vida y construcción de identidad, desarrollado en el marco del convenio establecido entre CFE e INAU en el año 2011. Comprendido en la línea de inclusión en la educación, este curso tiene como antecedentes los desarrollados en el período 2005 / 2007 en el IPES para docentes de ANEP y en del año 2011 sobre problemas de conducta y alteraciones del comportamiento, en el marco del mismo convenio.

[76] Los departamentos académicos tienen carácter nacional. Los integran todos los docentes de formación docente que dicten cursos comprendidos en el campo académico que corresponda, con independencia de la carrera y/o modalidad en que se desempeñe. Cada departamento nacional está dividido en un máximo de seis zonas geográficas, abarcando cada una de ellas un número razonable de docentes para poder funcionar adecuadamente, y la cercanía relativa que el intercambio. Están dirigidos por un coordinador nacional que depende directamente de las autoridades de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP.

para lo cual se instrumenta la evaluación de los mismos así como la asignación de los rubros correspondientes.

Desde la implementación del Plan 2008, la investigación forma parte de las actividades reconocidas y sostenidas institucionalmente. Gran parte de los docentes pertenecientes al sistema de formación docente, han realizado investigaciones.

En ese sentido, el relevamiento docente realizado en el año 2007 recabó información integrando en el sondeo las investigaciones realizadas por los docentes, tanto en el marco institucional como fuera de él.

En líneas generales, el informe de autoevaluación de la formación docente en ANEP señala que la investigación no había sido la actividad predominante desarrollada por sus docentes. Solo la quinta parte del colectivo había investigado en este ámbito. Sin embargo, si se atiende al trabajo de investigación realizado en otros espacios, es clara la tendencia al ascenso porcentual. También destaca que la mayoría de las investigaciones publicadas (el mayor guarismo corresponde al formato "artículo") se habían hecho fuera del ámbito de formación docente.

Por ello, y con el fin de propiciar ámbitos de investigación y producción académica que focalizaran en el mejoramiento de la calidad docente, a partir del año 2008 se puso en marcha el proyecto Fondos Concursables, cuyo propósito se centró en propiciar la investigación en educación.

De acuerdo a los datos aportados por el relevamiento docente realizado por la Comisión Coordinadora de Autoevaluación en 2007, las instituciones de formación docente de todo el país han participado en actividades de investigación. Entre ellas, diferenciamos dos grupos: las instituciones que imparten formación inicial y aquella dedicada a desarrollar formación permanente y posgrados docentes, como el IPES.

En 2007 se realizó en el IPES un primer llamado a presentación de proyectos de investigación que debían cubrir, además, por lo menos una de las otras dos funciones: enseñanza y/o extensión.

La propuesta en los años subsiguientes ha sido completar las investigaciones en curso, efectuando luego nuevos llamados a presentación de proyectos, de modo de ir fortaleciendo progresivamente el área de investigación y, en definitiva, buscar la constitución de un cuerpo estable de docentes-investigadores que apuntale el desarrollo de los posgrados y permita la constitución de líneas fuertes de investigación en las que puedan inscribirse, eventualmente, las tesis de maestría.[77]

[77] A estos proyectos se debe agregar el de Investigación Evaluativa, iniciado en 2007 con la finalidad en principio de evaluar todos los cursos ofrecidos en la institución así como los programas adscriptos al área (tanto de la fase de formación como la posterior implementación en la práctica).



En cuanto a las otras instituciones de formación docente (que imparten formación inicial), es importante señalar que a partir del año 2008 y con la aprobación del nuevo Plan de Formación Docente, la investigación constituye un pilar de la formación de docentes y se establece como uno de los tres fundamentales (investigación, docencia y extensión).

Desafíos institucionales

La creación del IUDE se concretó a través del artículo 84 de la Ley N.º 18.437 del 12 de diciembre de 2008.

El artículo 85 de esa ley constituye la Comisión de Implantación, con el propósito de elaborar "una propuesta general para la estructura académica y curricular, la cuantía y características del personal, el patrimonio, el presupuesto y finanzas necesarios para la instalación y puesta en marcha, el marco legal, fines, organización y mecanismo de dirección del IUDE".

Al mismo tiempo, en su artículo 11 la ley concibe la formación en educación como "enseñanza terciaria universitaria, abarcando la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como otras formaciones que el Sistema Nacional requiera".

La Comisión de Implantación se conformó en mayo de 2009 con representantes de ANEP, UdelaR, INAU y MEC. Funcionó hasta abril de 2010 y elaboró un informe.

Al mismo tiempo, la Comisión Interpartidaria de Educación resolvió, en su apartado 12, constituir como ente autónomo al IUDE y al Instituto Terciario Superior (creado por el artículo 87), señalando que las características de dichos entes serían debatidas en el ámbito parlamentario.

De este modo, el IUDE se crearía como una nueva institución universitaria pública (acorde a lo señalado en los artículos 202 a 2095 de la Constitución de la República), conformando, junto con la UdelaR y el Instituto Terciario Superior, el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, establecido en el artículo 83 de la Ley de Educación.

La creación del IUDE implica el reconocimiento y proyección hacia el futuro de la formación de docentes para todo el sistema educativo.

Deberá realizar todas las actividades de enseñanza, investigación y extensión que caracterizan a una institución de nivel universitario; desarrollar sus actividades en todos los niveles superiores de educación, extendiendo títulos universitarios de grado y posgrado; contar con una estructura de conducción cogobernada, y gozar de autonomía.

Enfrenta por tanto grandes desafíos, tales como concretar la debida articulación con otras instituciones de nivel superior, su conformación material y organizacional, etcétera.

Acompasando el proceso, el Consejo Directivo Central de la ANEP, creó en junio de 2010 el Consejo de Formación en Educación, al que le encomendó la organización de las formas de elección del representante docente y el representante estudiantil en este órgano. "La vocación de ir madurando las experiencias de cogobierno, es allí inequívoca" (Seoane, Foro IUDE, 2010), y al mismo tiempo se previó la consideración de este Consejo como unidad ejecutora desde el punto de vista presupuestal.

> Es muy importante señalar que siempre que nos enfrentamos a la tarea de construcción de una nueva institucionalidad, aparece una suerte de contrapunto entre el proceso académico sustancial y el proceso de construcción de definición institucional (Seoane, Foro IUDE, 2010).

En el presente, y más allá de la aprobación de la ley y del debate actual en torno a la transformación institucional, el Consejo de Formación en Educación se encuentra abocado a la realización de acciones de transición al modelo universitario, que se esperan implementar a partir del presente año.

Entre las medidas adoptadas, señalamos la elección de consejeros (docente y estudiantil), la revisión del plan de estudios (Plan 2008), la creación de nuevos cargos, la redefinición del rol del profesor de formación docente como una función que implica enseñanza, investigación y extensión (con la asignación de horas exclusivas para estas tareas), y la propuesta de que los cargos sean renovables e impliquen procesos de evaluación.

Finalmente, resta señalar que en este proceso de cambio que nos encontramos transitando es imperioso comprender que lo proyectado se procesa, se interpreta, se neutraliza, se tiñe, se matiza, se abate o se supera en el seno de tradiciones que pueblan nuestras instituciones y nuestras concepciones. Cambiar supone instalarse en un campo tensional que habitualmente entra en conflicto con el sistema circundante, hábitos, prejuicios y comportamientos cristalizados. Se debe realizar el mejor esfuerzo por transformar lo que es necesario transformar y no confundirlo con lo que resulte viable, pues esto solo tiene que ver con lo posible en un marco temporal y puede ayudar a perdernos en la superficialidad, dejando en el olvido que la viabilidad se construye.

Algunas reflexiones

La Ley General de Educación uruguaya, aprobada a fines de 2008, presenta la educación como derecho humano fundamental y como un bien público y social, lo cual centra la definición de políticas educativas en el interjuego de los derechos de las personas para su pleno desarrollo a lo largo de toda la vida, así como para la sociedad en su conjunto.

Todo ello representa un avance sustantivo, pues define un marco ético para las políticas educativas, las articula entre sí y ubica a las demás definiciones legales como sus subsidiarias. Pero, además, hace garante al "Estado de promover una educación de calidad", lo cual no es sencillo, pues "la más amplia cobertura educativa para todas las personas" postulada por la ley implica el interjuego de la disponibilidad, la asequibilidad y la accesibilidad a la educación.



Por ello, reflexionar sobre el papel que juega en estas aspiraciones sociales la formación docente y formular políticas en relación a las necesidades formativas de los futuros profesionales y de los que ya lo son, es un desafío ineludible.

Somos conscientes de que la formación de los docentes es un punto clave de cualquier propuesta educativa y político-social. Su tarea de enseñar marca a las nuevas generaciones, orienta su aprendizaje, modela su modo de relacionarse con los saberes, con los valores, con los otros y consigo mismo; estimula o desalienta actitudes y aptitudes.

Siendo entonces la docencia una profesión que envuelve este compromiso y esta responsabilidad de significativa relevancia, resulta obligatorio pensar seriamente en ella.

Contamos con una larga historia de formación docente, con la experiencia recogida por numerosas generaciones de profesionales formados bajo regímenes y tutelas diferentes, y más recientemente con la información que nos ha proporcionado el censo nacional realizado en 2007 y la consulta nacional realizada al cuerpo docente en el año 2009, en el marco del ENIA. Este conjunto, que rescata y reconoce la voz de los docentes, nos permite en el presente y a la hora de ser propositivos, ser cautos en la toma de decisiones.

Sin olvidar entonces que por un lado se aspira a concebir y concretar la formación inicial y la formación permanente como parte de un único proceso y, por otro, que los nuevos escenarios reclaman una formación inicial fuerte y de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado, es necesario formular algunas *ideas-fuerza* que tienen la potencialidad de construir sistemas y redes de preparación y de desarrollo profesional docente.

En principio, y para la etapa de formación inicial, al menos dos ideas podrían ser resaltadas.

En primer lugar, la formación inicial de los docentes debe continuar desarrollándose en el marco de una práctica altamente profesionalizante, basada en un modelo que se consolida en la unidad didáctica / práctica docente desde hace más de medio siglo, como eje vertebrador de la formación, ocupando un espacio propio y particular, destinado a aprehender el complejo objeto que es la educación y la profesión.

En segundo lugar, y al momento de la integración de ese docente en el campo laboral, también se deben consolidar los puentes de integración que se han propuesto más recientemente a los noveles docentes, para su inserción eficiente como profesionales, pues la necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no se agota en el período inicial, y es en ese sentido que las instituciones formadoras deciden asumir responsabilidades que permiten asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento.

Todo ello, sin olvidar de cuestionarnos sobre cómo proceder y qué proponer para quienes permanecerán en su función de enseñantes por lo menos durante 35 años.

La carrera docente no representa hoy un atractivo suficiente para cubrir las necesidades del sistema ANEP en cantidad y calidad de profesionales de la educación, ni para que la docencia sea en todos los casos su principal actividad. Datos estadísticos, así como percepciones de los propios docentes puestas de manifiesto en el censo 2007 y en la consulta 2009, han puesto en evidencia estos problemas.

Contrastan sin embargo estas percepciones con un alto porcentaje de docentes (90%) que se manifiesta satisfecho con la actividad de enseñanza en sí, lo cual es un pilar relevante.

Es obvio que resulta imperioso atender en forma interrelacionada la profesión en sí, la carrera docente, la formación profesional y las condiciones laborales, como forma de revalorizar la profesión, mejorar el interés por ella y lograr la posibilidad de desarrollo profesional y de titulación obligatoria en el mediano y largo plazo.

Por ello es que además del diseño de una formación inicial de nivel terciario universitario como la prevista por ley para el IUDE, es indispensable consolidar y desarrollar un sistema de formación permanente acorde a aspiraciones y necesidades detectadas en los colectivos de docentes, en los contextos, en los responsables de la conducción del sistema educativo y en nuestra sociedad en su conjunto. Un sistema de formación que fortalezca el desarrollo profesional.

Para ello es necesario plantearnos en profundidad qué y cómo entenderemos el desarrollo profesional docente y la profesionalización de la tarea. Entre otros aspectos, se trata de establecer con claridad criterios y condiciones que debe asumir la formación permanente.

Hemos constatado y procuramos abordar algunos de los problemas que caracterizaron esta formación. Hacemos referencia a la prevalencia centralizadora de la oferta formativa, el desarrollo privilegiado de la formación en modalidad presencial y en formato curso, la irregularidad de la oferta y la masificación en la prestación de servicios.

A partir de este ejercicio evaluatorio, se ha tomado plena conciencia de que un futuro muy próximo exigirá respuestas diferentes y, para ello, se construyen soluciones paulatinas: a la centralización, se contrapone la desconcentración en la prestación de servicios educativos, concibiendo sistémicamente y en red al conjunto de instituciones formadoras; a la masificación, la multiplicación de oportunidades formativas; a la modalidad presencial, la oferta en modalidades alternativas; a la irregularidad, la regularización, la proyección y su inclusión en un plan de acción que alcanza definición presupuestal.

Sabemos que toda propuesta merece y debe ser proyectada, gestionada e incluida en una planificación concebida a mediano y largo plazo, para lograr coherencia y sostenibilidad. Debe



ser articulada, orgánica y sustantiva: articulada con la investigación y la extensión; orgánica dentro de FFDD y fuera de ella, y sustantiva, es decir, pertinente y viable (teniendo en cuenta la heterogeneidad del colectivo docente por formación, especialización y función; lo incierto y complejo de los contextos, y las necesidades sociales de los nuevos escenarios).

Si bien se acuerda que el tema de la formación permanente de los docentes debe ser ubicado en el centro de una agenda de profesionalización docente, la construcción de un sistema de desarrollo profesional merece atender y dirimir paulatinamente algunos tópicos, caracterizados por encerrar tensiones sobre las cuales hay que lograr acuerdos[78] en todos los niveles y, muy especialmente, en el de la toma de decisiones.

Los desafíos son múltiples y hay una cantidad de cuestiones que es necesario evitar:

- La dispersión de criterios, planificando con el conjunto de instituciones el desarrollo de proyectos formativos en un marco de principios, políticas, objetivos y propósitos generales claros. La formación continua planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones podrá entonces dar respuesta tanto a la formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida como a demandas de la sociedad y de los servicios educativos.
- La prevalencia de lo coyuntural, determinando prospectivamente las necesidades más urgentes y estratégicas de formación, en un horizonte a largo plazo.
- La subutilización de recursos y la inequidad de oportunidades, diversificando las modalidades de formación ofrecidas. El reto se centra en flexibilizar las posibilidades de desarrollo profesional, permitiendo una incorporación autónoma, independiente y autogestionada de la población interesada en las distintas ofertas de la formación permanente.
- La endogamia, alentando la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre todas las instituciones de nivel superior.[79]
- La fragmentación y el bajo impacto de las ofertas de formación continua y profesional, desarrollando ofertas coordinadas que aseguren los mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades profesionales personales y del sistema educativo.
- Las reiteraciones sin ajuste, evaluando las acciones del programa con especial énfasis en el impacto registrado, desarrollando un sistema de seguimiento y evaluación que haga público y visible el resultado de las acciones emprendidas, construyendo confianza y destinando los esfuerzos a las diferentes "audiencias".
- La desarticulación, estableciendo acuerdos necesarios para la operación orgánica entre los distintos componentes del sistema nacional de educación pública, concretando con fluidez

[78] Entre otros: quiénes deben ser los actores responsables u oferentes de la formación; cómo deben ser construidos los marcos legales referidos o vinculados a la formación ofrecida; cuál deberá ser la agenda de temas y contenidos a incluir en esa formación y determinar las relaciones que debe existir entre la política de desarrollo profesional con otras políticas educativas (políticas de formación inicial, políticas de desarrollo curricular y de gestión educativa, políticas de incentivos, etcétera).

[79] Las redes son concebidas en este contexto como arreglos sociales de intercambio, que superan barreras organizativas, sectoriales, institucionales, culturales y territoriales, organizadas con propósitos específicos, en la generación de cultura académica.



las relaciones interinstitucionales que reclama e instituye a todo nivel educativo terciario, construyendo en común a partir de la heterogeneidad.

- La concepción del docente como mero receptor, estimulando su participación activa junto a sus órganos de representación, coordinaciones nacionales, departamentos académicos, referentes y asesores.
- La inoperancia por falta de previsión de gastos, incrementando la inversión pública en acciones de formación permanente y fomentando mecanismos de cofinanciamiento.

En este contexto, aspiramos alcanzar:

- Un entramado enriquecido de organismos que actúe como generador de sinergias, potenciando las capacidades y los recursos de cada uno.
- El desarrollo de políticas de articulación que garanticen una creciente democratización en el acceso a la formación profesional.
- La generación de propuestas que tornen posible el desarrollo profesional docente y la construcción de nuevas experiencias educativas.
- El fortalecimiento de la red de instituciones educativas, generando espacios académicos que permitan atender y mejorar el trabajo docente.





Capítulo 5

Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación*

Introducción

En la actualidad, la evaluación de los docentes despierta mucho interés en todos los sistemas educativos. Hay consenso en que el trabajo de los maestros es crucial para la calidad de los aprendizajes que alcancen los estudiantes, pero identificar a los maestros eficaces, distinguiéndolos de manera confiable de los que no lo son, sigue siendo una tarea no resuelta. Es general la insatisfacción con los sistemas usuales de evaluación basados en la escolaridad y antigüedad en el servicio de los maestros, y en evaluaciones hechas por directores y supervisores; eso explica el interés por contar con mejores acercamientos a la *efectividad* de los docentes, para reconocer objetivamente a los mejores, identificar con precisión las necesidades de desarrollo profesional de todos y, llegado el caso, tener bases sólidas para retirar de la profesión a los que no deban estar en ella.

En este capítulo se presenta un panorama del desarrollo histórico de los sistemas de evaluación de docentes; luego, una visión sintética de los rumbos que toma hoy la búsqueda de mejores evaluaciones, un resumen de la situación que prevalece en los países iberoamericanos y, por fin, reflexiones sobre implicaciones de la evaluación para la mejora profesional de los maestros y de la calidad educativa.

* Este capítulo ha sido elaborado por Felipe Martínez Rizo, Universidad de Aguascalientes (México).

5.1 Panorama histórico: del antiguo régimen al siglo XXI

Los rasgos que permiten llamar "moderno" a un sistema educativo son bastante recientes, y contrastan con los que distinguían a la educación de épocas anteriores: universal vs. elitista; obligatoria vs. opcional; gratuita vs. paga; laica –o al menos plural– vs. confesional… Esos rasgos de modernidad surgieron en el contexto de la urbanización, la revolución industrial y la economía capitalista, los estados democráticos con división de poderes y separación de estado e iglesia, más las ideas de la Ilustración sobre derechos civiles e igualdad de los ciudadanos ante la ley. Las sociedades del antiguo régimen se caracterizaban por los rasgos opuestos: producción agrícola y artesanal en un medio masivamente rural, economía feudal, absolutismo político, yuxtaposición estado / iglesia, más la aceptación de la desigualdad ante la ley y la existencia de privilegios de nacimiento.

En las sociedades premodernas no era necesario que el grueso de la población supiera leer y escribir; bastaba que pudiera hacerlo una minoría de clérigos y unos cuantos profesionales más, como médicos y abogados. En la sociedad actual, en cambio, es necesario que todo ciudadano, además de saber leer y escribir, tenga conocimientos básicos de matemáticas, ciencias naturales y sociales. El avance de la sociedad del conocimiento hace necesario que la población tenga competencias cada vez más complejas en esas y otras áreas, como una segunda o tercera lengua, computación, creatividad, trabajo en equipo, etcétera.

Las nuevas exigencias que trae consigo el desarrollo de las sociedades explican, pues, que en todas se hayan creado sistemas escolares masivos, para atender a toda la población, y que haya sido el estado –ahora desligado de la iglesia– el que haya debido encargarse de ello, lo que implica que la educación sea, en general, gratuita y laica, como servicio público que es.

En la sociedad del antiguo régimen, las escuelas de primeras letras atendían a una minoría de privilegiados cuyas familias debían pagar al maestro. Como la iglesia y el estado estaban imbricados, las escuelas no conformaban un servicio público, y el oficio de maestro de primeras letras era controlado por la iglesia y el gremio correspondiente. En los siglos XVII y XVIII, para llegar a ser admitido en la corporación un joven debía vivir en casa de "su" maestro, como aprendiz y sirviente, hasta saber lo necesario. En la Nueva España las ordenanzas gremiales, que databan de los siglos XVI y XVII, establecían como requisitos clave para ser aceptado ser de raza blanca pura y ser "cristiano viejo", lo que excluía a los judíos conversos, ya que los indígenas estaban descartados por el requisito anterior. Solo después venían los requisitos de conocimientos y habilidades: saber leer y escribir y manejar la aritmética elemental. Las mujeres, desde luego, no podían aspirar a ser maestras (Gonzalbo Aizpuru, 2001, pp. 240-241).

Las colonias de la Gran Bretaña en Norteamérica fueron establecidas, en general, por miembros de grupos religiosos disidentes que buscaban aires más propicios que los que ofrecía la Iglesia Anglicana en la metrópoli. Su postura recelosa frente a un estado central fuerte, con la ausencia de gremios como los de Europa, se reflejó en el sistema federal que surgió tras la



independencia en 1776. Eso explica que las escuelas elementales tuvieran rasgos similares a los que había en las naciones de Europa continental y sus colonias, pero con variantes peculiares. En un trabajo sobre la historia de la certificación de los maestros en los Estados Unidos, Sedlak señala lo siguiente sobre las colonias de Norteamérica:

> […] se solicitaba a actores locales diversos (religiosos veteranos, ciudadanos prominentes, comités de laicos) que seleccionaran y contrataran maestros, lo que hacían utilizando procedimientos informales para decidir sobre los prospectos: se basaban en recomendaciones de los ministros de culto; interrogaban a los candidatos sobre sus creencias y valores; valoraban su fortaleza física y su valor; o contrataban a sus parientes, a los que conocían muy bien (Sedlak, 2008, p. 856, en Cochran-Smith y otros, 2008, p.16).

Los cambios que dieron origen a los sistemas educativos modernos, a fines del siglo xviii y principios del xix, trajeron consigo la supresión de los gremios, incluyendo el de maestros, lo que implicó cambios sustanciales en cuanto a la formación de los futuros docentes y a las formas de evaluarlos para su ingreso y permanencia en la profesión. Para la formación inicial surgieron seminarios pedagógicos (Alemania) y escuelas normales (Francia). Para la evaluación de docentes, los sistemas de inspectores.

En 1802, Napoleón creó el primer cuerpo de inspectores, para los liceos; en 1833, Guizot estableció la inspección para las escuelas primarias, y en 1852 Napoleón III dio forma a la Inspección General de la Instrucción Pública. En España, el Cuerpo de Inspectores de la Enseñanza en las Escuelas Primarias se creó mediante un decreto del 30 de marzo de 1849. En las antiguas colonias españolas de América se crearon cuerpos similares en distintas fechas comenzando, al parecer, en Costa Rica, desde la década de 1830 (*Standing International Conference of Inspectorates,* SICI, 2013b y 2013c; Lillis, 1992, pp. 4-5).

En el mundo anglosajón, por la misma época, surgieron organismos similares con rasgos propios. En la Gran Bretaña, como la Iglesia Anglicana tenía el control de la mayor parte de las escuelas, los primeros inspectores fueron designados por ella, en 1837; se nombraron luego inspectores para atender escuelas de otras denominaciones religiosas, hasta que en 1876 el Inspectorado de Su Majestad se reorganizó con base en las divisiones políticas, para Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda (SICI, 2013d; Bolam, 1985, pp. 4429-4432).

El modelo napoleónico de inspectorado influyó en los que se desarrollaron en las colonias francesas, pero también lo hizo en el sistema español y en los que surgieron en las antiguas colonias de España en América, ya independientes.

Tras la independencia, el desarrollo de sistemas educativos modernos fue más lento en Iberoamérica que en las principales naciones europeas. La inestabilidad derivada de la pugna entre liberales y conservadores hizo que las instituciones de la modernidad educativa se implantaran lenta e irregularmente; normales e inspectorados se consolidaron solo a fines del xix. Durante ese lapso, la autorización para trabajar como maestro en alguna escuela era otorgada por la autoridad municipal o regional, por la autoridad eclesiástica o por alguna combinación de una y otra, según el estatus del plantel de que se tratara.

Los modelos de inspectorado de Prusia, los Países Bajos y Gran Bretaña, por su parte, influyeron en los de las colonias que luego formarían la Commonwealth, en particular Canadá, Australia y Nueva Zelanda, así como en los Estados Unidos. El carácter descentralizado del sistema educativo de este último país, congruente con su carácter federal, hizo que los inspectorados dependieran de cada uno de los estados o de los condados, con diferencias importantes entre unos y otros.

El ideal ilustrado de que toda la población tuviera al menos educación elemental no se hizo realidad en poco tiempo. Los primeros en lograrlo –los Estados Unidos y algunas naciones de Europa– lo consiguieron a fines del siglo XIX o principios del XX. En países pobres, incluidos algunos de América Latina, no se consigue todavía. Y fue la existencia de sistemas masivos de educación primaria lo que hizo que se modificaran la organización y operación de las escuelas. El sistema de aula única para todos los grados, por ejemplo, dejó el lugar a escuelas organizadas por grados; los criterios de raza o género que definían las remuneraciones fueron sustituidos por sistemas basados en la escolaridad y la antigüedad, y los inspectorados se diversificaron.

Todavía a fines del siglo XIX los salarios en las escuelas de Estados Unidos se definían según el nivel educativo en que trabajara el docente (en primaria se ganaba menos que en secundaria), pero además según su género y filiación étnica: en un mismo tipo de escuela los varones percibían sueldos mayores que las mujeres y los blancos más que los negros. Solo a principios del siglo XX se estableció una escala única de salarios *(single-salary schedule)*, que buscaba "erradicar la práctica de pagar salarios diferentes a los maestros" según criterios como los mencionados. Según Prostik (1996):

> Esta escala única utiliza las unidades y grados de escolaridad y los años de experiencia como base para pagar un salario diferente a cada maestro. La idea subyacente es que un maestro con más escolaridad y antigüedad tiene más competencia que los demás y, por consiguiente, debe recibir mejor remuneración (en Porter, Youngs y Odden, 2004, p. 288).

En las principales naciones europeas y otros países que adoptaron los rasgos del estado moderno, los viejos criterios que consideraban características ideológicas, religiosas y raciales dejaron lugar a escalas únicas de salarios, o *escalafones*, basadas en la escolaridad y la antigüedad. En cuanto a los inspectorados, la masificación educativa hizo que un cuerpo nacional fuera insuficiente para atender un gran número de escuelas, por lo que se crearon instancias similares a nivel subnacional o para sectores especiales del sistema educativo.

Desde fechas tempranas, a la función evaluadora y de control administrativo del trabajo escolar que denota el término *inspección* se añadió una función de apoyo técnico-pedagógico que denota el término *supervisión*. Manejar separadas o juntas esas dos funciones tiene ventajas y desventajas, y los organismos que deben desarrollarlas pueden ser uno o dos, ser independientes del ministerio de Educación o depender de él, lo que parece más frecuente (Lillis, 1992, p.1).

A lo largo del siglo xx los sistemas de inspectores dieron lugar a estructuras complejas de instancias nacionales y subnacionales más o menos diversificadas y especializadas. Según Watson (1995):

> […] generalmente [con la excepción de naciones muy pequeñas] hay un cuadro de inspectores nacionales, federales o estatales, según los patrones de la administración de cada país, junto con un cuadro mucho mayor de inspectores regionales, departamentales o locales, muchos de los cuales son asesores y supervisores, tanto y más que inspectores propiamente dichos. En todos los casos pueden tener responsabilidad de áreas académicas específicas o de niveles particulares del sistema educativo (p. 5247).

En los sistemas educativos de la mayor parte de los países europeos, los cuerpos nacionales y/o regionales de inspectores siguen siendo una pieza clave del control de la calidad educativa. Tanto en las antiguas colonias de España en Latinoamérica como en las de Francia en África, siguen funcionando, con mayor o menor regularidad, sistemas de inspectores, al igual que en países de Asia (Watson, 1995, p. 5247).

Frente a los criterios de raza, religión o similares, la escala única fue un avance, pero usar en cambio escolaridad o antigüedad como criterio tampoco es perfecto:

> Las modalidades más usuales de la escala única no apoyan la necesidad de los maestros de ampliar o cambiar sus conocimientos y habilidades profesionales […]; la investigación muestra que, en promedio, después de unos cuantos años de trabajo docente, una mayor experiencia no se asocia con más capacidad o más éxito del maestro en el aula (Prostik, 1996).

Por otra parte, el enfoque de la evaluación de docentes basado en inspectores adolece también de problemas no menores. Sin llegar a extremos de corrupción como los que se han dado, la manera poco sistemática, basada en el juicio inapelable de una persona, no es óptima para el propósito de identificar docentes eficaces e ineficaces:

> Las dificultades asociadas con este enfoque se derivan de que es intensivo en mano de obra, basado en un período limitado de observaciones y vulnerable a los sesgos personales de los inspectores. Además, con frecuencia no es factible contar con un número suficiente de inspectores altamente calificados. Estas dificultades pueden explicar por qué el enfoque de la evaluación de los docentes basado en inspectores ha desaparecido casi totalmente en los Estados Unidos y Australia, donde antiguamente fue predominante, aunque sigue existiendo en muchos países europeos (Stufflebeam y Nevo, 1995, p. 2126).

Por lo anterior, en la segunda mitad del siglo xx, la insuficiencia de los criterios para distinguir a los mejores maestros de los menos buenos llevó a la búsqueda de formas más adecuadas de evaluación de los docentes, debido también a las nuevas expectativas respecto a los sistemas educativos: cuando el papel de estos era preparar una minoría muy calificada y una mayoría con niveles elementales de preparación, las exigencias para alumnos y maestros eran muy distintas de las que trae consigo el propósito de preparar a todos los futuros ciudadanos para que desempeñen actividades que implican competencias cognitivas y no cognitivas más complejas, como las que exigen las actuales sociedades del conocimiento.

Si se pretende que los alumnos aprendan cosas simples, se puede sistematizar la enseñanza identificando tareas que el docente deberá aplicar siguiendo al pie de la letra un libro de texto y otras guías curriculares. Para desarrollar competencias complejas, en cambio, los docentes deben identificar las necesidades de alumnos diferentes y diseñar y llevar a cabo procesos de enseñanza personalizados. En un caso el maestro tiene un papel de técnico; en el otro es un profesional; en un caso se le puede evaluar con preguntas de respuesta estructurada o listas de cotejo para observar conductas predeterminadas; en el otro serán necesarias formas de evaluación más complejas, las cuales se han desarrollado sobre todo en los Estados Unidos, en donde ha surgido la mayor parte de los acercamientos que se presentan en los incisos siguientes.

Pruebas para maestros, sistemas de observación, pago por mérito

A partir de la década de 1960, en algunos estados norteamericanos comenzó a exigirse como requisito para aspirar a una plaza docente el aprobar pruebas de habilidades básicas (*Pre-Professional Skills Test*, PPST), del conocimiento de las materias a enseñar (*National Teacher Examination*, NTE) y de conocimientos de pedagogía (batería básica del NTE). La investigación mostró pronto que el obtener buenos resultados en esas pruebas tenía poca relación con la calidad del trabajo docente valorado con otros medios, incluyendo los resultados de los alumnos, lo que no sorprende si se considera que las pruebas tenían principalmente preguntas de respuesta estructurada. Los cuestionamientos que se han hecho a ese tipo de pruebas para valorar el aprovechamiento de los alumnos se aplican con mayor razón a las que pretenden evaluar la calidad de los docentes

Buscando avanzar, se desarrollaron evaluaciones de ejecución o desempeño, con instrumentos de baja inferencia, con los que solo se registra la frecuencia de unas conductas, o de alta inferencia, con los que el observador evalúa las conductas a medida que observa. Ejemplos de protocolos de observación de este tipo son el *Performance Measurement System* de Florida, los *Teacher Performance Appraisal Instruments* de Georgia y el *Appraisal System* de Texas.

Las listas de conductas cuya presencia o ausencia se busca verificar mediante esos instrumentos, además de centrar la atención en aspectos superficiales de la docencia, suponen un solo modelo de buenas prácticas. Según Darling Hammond, para resultar bien calificados con los *Teacher Performance Appraisal Instruments,* los maestros de Georgia deben apenas mostrar que pueden implementar un currículo prescrito externamente, y su habilidad para hacer cosas como "comenzar la clase a tiempo", "mantener un ritmo dinámico de instrucción", "manejar rutinas" y "redactar objetivos conductuales". Además de referir estudios que muestran el impacto nulo –o incluso negativo– sobre el aprendizaje de tal tipo de prácticas, la misma autora dice que el sistema de evaluación de Georgia ha sido declarado "arbitrario y caprichoso" por jueces de ese estado, al resolver sobre controversias planteadas por maestros que se sentían afectados (Darling-Hammond, 2008, p. 757).

Tras la publicación del informe “Una nación en peligro” (*A Nation at Risk*, 1983), y aprovechando instrumentos de observación como los descritos en el párrafo anterior, varios estados y distritos escolares norteamericanos retomaron la antigua idea de retribuir a los maestros en forma diferenciada, “por mérito”, en un esfuerzo por premiar a los que demostraran más efectividad.

La idea tiene un atractivo evidente, pero enfrenta el problema de distinguir de manera confiable a los maestros buenos y a los menos buenos. La difusión de pruebas de rendimiento aplicadas a todos los alumnos ofrece hoy un medio para esa distinción con el que antes no se contaba, con los modelos de valor añadido, cuya idea básica intuitivamente parece también indiscutible, pero con limitaciones de las que se tratará más adelante.

Donald Gratz (2009, pp. 47-49) señala que, desde principios del siglo XVIII, en algunos lugares de Inglaterra la paga de los maestros se basaba, en parte, en los resultados de sus alumnos en exámenes de lectura, escritura y aritmética. Esa práctica siguió en vigor durante mucho tiempo, quedando plasmada en el Código Revisado *(Revised Education Code)*, de 1862. Según el mismo autor, siguiendo a Wilms y Chapleau:

> Las escuelas recibían una cantidad por cada niño que era evaluado satisfactoriamente en los exámenes, y eran penalizadas por tener tasas de asistencia bajas o resultados insatisfactorios. En el nivel elemental, por el desempeño “satisfactorio” de cada niño la escuela recibía seis chelines y seis peniques; el premio por cada niño de más edad era de 12 chelines […] la penalización por el desempeño insatisfactorio de un alumno en lectura, escritura y aritmética era de dos chelines ocho peniques por materia (Gratz, 2009, p. 49).

Gratz añade que el sistema inglés no ofrecía capacitación a los maestros, y que muchos de ellos tenían poca preparación, por lo que la estrategia para tener mejores resultados consistió en aplicar mayor presión sobre los alumnos y en una práctica intensiva para que se prepararan para “el temido día de los exámenes”, con consecuencias negativas que se fueron agravando con el tiempo (2009, p. 49).

Según un inspector, “el Código pensaba por el maestro, diciéndole en detalle lo que debía hacer”, de manera que los maestros tendían a eliminar, por ejemplo, la enseñanza del dibujo, las ciencias o el canto, dedicando toda su atención a las áreas del examen, de la manera más mecánica, ya que según los maestros la memorización y la repetición daban los mejores resultados.

A medida que la presión sobre alumnos y docentes se agravó, como resultado del Código Revisado, se produjo una reacción igualmente creciente por parte de los maestros que, con otros factores, llevó a la creación del Sindicato Nacional de Maestros (*National Union of Teachers*) en 1870. La oposición del sindicato, con la disminución del apoyo que al principio tuvo el sistema de exámenes por parte de la población, a medida que la educación se volvió efectivamente universal, llevó al fin a la supresión del sistema, en 1892 (Gratz, 2009, pp. 50-51).

A fines del siglo XIX en Canadá también se puso en práctica un sistema de pago a los maestros por los resultados de sus alumnos:

> [El sistema de pago] produjo un aumento substancial en los resultados en los exámenes –en buena parte porque los maestros concentraban sus esfuerzos en los alumnos que tenían más probabilidades de tener éxito– junto con una reducción igualmente substancial del currículo. También en este caso el experimento fue abandonado como resultado de un fuerte clamor popular en ese sentido (GRATZ, 2009, p. 52).

En los Estados Unidos la forma básica de definir el salario de los maestros durante el siglo XX fue la escala única, pero hubo numerosos intentos de combinarla con diferentes formas de pago por méritos. De hecho, se puede hablar de una oscilación permanente *(swinging pendulum)* entre los dos sistemas, que refleja la idea de que lo deseable sería un sistema de pago que reconociera de manera indudable los méritos individuales, pero que como no se encuentra una forma de detectar de manera perfectamente confiable esos méritos, se regresa a la escala salarial única como un sistema más realista y viable, aunque no perfecto (STRONGE, GAREIS y LITTLE, 2006, pp. 8-10).

La primera experiencia de pago por mérito durante el siglo XX se registra, según Fenwick English (1992) en Newton, Massachusetts, en 1908. En la década de 1960 alrededor del 10 por ciento de los distritos escolares del país desarrollaron alguna variante de pago por méritos, pero en 1972 la proporción había bajado al 5,5 por ciento, y en 1979 al 4 por ciento (en GRATZ, 2009, p. 62).

Los sistemas de pago por mérito de la década de 1980 tuvieron también una existencia precaria, y la mayor parte dejó de funcionar en poco tiempo. La duración promedio de 183 casos analizados en 1978 y 1979 por el *Educational Research Service* era de solo seis años. En el año 2000, Odden decía que "era difícil encontrar muchos ejemplos de cambios en la forma de pagar a los maestros implantados antes de 1990 que sobrevivan hoy" (en GRATZ, 2009, p. 63).

En países de menor nivel de desarrollo, donde los sistemas educativos enfrentan todavía el reto de la cobertura universal en primaria, los esquemas de pagos diferenciales se han utilizado para estimular que los maestros acepten trabajar en escuelas situadas en zonas muy pobres o remotas (Bolivia), o para reducir las inasistencias de los docentes (India, Kenia, Nicaragua) (SANTIBÁÑEZ, 2010; MORDUCHOWICZ, 2011).

La idea del pago por méritos para estimular el desempeño de los maestros de educación básica considera aplicables en el campo educativo estrategias que han dado resultados en otros ámbitos, y parece atractiva intuitivamente. Además de que las experiencias reales no parecen haber dado los resultados esperados, sus críticos apuntan razones de principio que hacen dudar de su efectividad. El efecto de un estímulo material depende de condiciones que no necesariamente se cumplen en educación: que los maestros tengan la capacidad de trabajar mejor, y que no lo hagan solo por minimizar el esfuerzo. Además hay bases para considerar que el estímulo más poderoso en el caso de la docencia es intrínseco.



Por otra parte, los estímulos individuales pueden tener consecuencias negativas, al debilitar la disposición para trabajar en equipo, que parece fundamental en las escuelas. A estas razones se añade la dificultad ya mencionada para distinguir de manera confiable a los mejores maestros, con el riesgo de que los estímulos se entreguen a personas que no son las que más los merecen.

Por lo anterior, hay una tendencia a tener cautela para utilizar pago por mérito, y se tiende a manejar esquemas de estímulos a los colectivos escolares y no a los maestros en lo individual (Morduchowicz, 2011).

Modelos de valor agregado

Hasta hace pocos años ningún sistema educativo grande contaba con información de buena calidad para sustentar sistemas de remuneración diferenciada de los docentes. La aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento a grandes muestras de alumnos, o incluso a todos los de ciertos grados, que se ha extendido en muchos países desde la década de 1990, ha llevado a proponer una forma alternativa de valorar el desempeño de los maestros, sin tener que observar a cada uno en el aula ni basarse solo en escolaridad y antigüedad.

La idea básica es sencilla y a primera vista indiscutible: el fin último del trabajo docente es que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes; por tanto, si se cuenta con información comparable y confiable sobre el rendimiento de los alumnos, no debería ser necesario observar el trabajo de cada maestro para valorar su propio desempeño: bastaría inferirlo a partir del rendimiento de los alumnos. A la objeción de que unos alumnos comienzan el curso en una posición mejor que otros, por lo que no es justo comparar los resultados de todos al final, se responde diciendo que lo que se debe comparar no son los resultados de cada alumno al fin del curso, sino la diferencia entre lo que sabía al inicio y lo que sabe al fin del mismo, diferencia que es el valor agregado (*value added,* VA), atribuible al trabajo del docente.

Pese al atractivo de la idea a primera vista, un análisis cuidadoso muestra que esos modelos tampoco dan información suficiente sobre el desempeño de los maestros, y menos sobre sus prácticas. Aunque hay diferencias en puntos menores, la afirmación anterior refleja el consenso actual de los especialistas en el sentido de que en la práctica, en el contexto real de los sistemas educativos actuales, no es factible implementar un sistema confiable de evaluación de docentes basado en modelos de valor agregado, por varias razones:

- Limitaciones de las pruebas en gran escala, que no miden aspectos importantes del rendimiento de los alumnos, incluyendo actitudes pero también competencias cognitivas complejas.
- Imprecisión de las mediciones y su inestabilidad en el tiempo, que hace que los márgenes de error de las estimaciones del valor supuestamente agregado por los maestros sean demasiado grandes para servir de base sólida para la toma de decisiones sobre individuos.

- Dificultad práctica para contar con bases de datos completas, en especial para seguir individualmente a los alumnos que cambian de escuela.
- Dificultad de principio para atribuir el avance de los alumnos en un grado a un solo maestro, dado que alumnos y/o maestros pueden cambiar, que puede haber más de un maestro y que en los resultados de un grado cuenta la influencia de los maestros anteriores (Martínez Rizo, 2012).

Ritter y Shuls (2012) defienden el uso de modelos de valor agregado argumentando que, pese a sus indudables limitaciones, serían una alternativa mejor –o menos mala– que las otras que hay para dicho propósito. Paige (2012) destaca la seriedad de los problemas legales que enfrentarán las decisiones sobre maestros individuales que se tomen con base en resultados de esos modelos, y Linda Darling-Hammond y otros (2012) reiteran los argumentos sustantivos que recomiendan el uso de los modelos de VA con propósitos de investigación y validación de otros acercamientos, pero no para decisiones individuales.

Sistemas de indicadores múltiples a partir de 1986

El año 1986 representó el inicio de innovaciones mayores por el impulso de dos grupos de trabajo: el llamado Holmes Group (1986) y, sobre todo, uno patrocinado por el Foro Carnegie sobre Educación y Economía (*Task Force on Teaching as a Profession*, 1986), inspirado en el *Teacher Assessment Project* encabezado por Lee Shulman en Stanford. (Shulman y Sykes, 1986; Shulman, 1987).

De esos trabajos surgieron sistemas de evaluación complejos que combinan pruebas de conocimientos básicos, de los contenidos a enseñar y pedagógicos, con protocolos de observación más completos y con portafolios de evidencias del trabajo del evaluando, como planes de clase, cuadernos de alumnos, registros de clases, etc. Se puede mencionar el sistema Praxis, desarrollado por el *Educational Testing Service* (ETS); el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC), iniciado por California y Connecticut, seguidos por otros estados americanos, y el sistema del *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), desarrollado desde 1987 a partir del trabajo de Shulman y sus colaboradores en la Universidad de Stanford, con el apoyo inicial de la Fundación Carnegie y de varias organizaciones de maestros, y luego con el del gobierno federal (NBPTS, 1989; Ingvarson y Hattie, 2008).

Punto de partida indispensable para una buena evaluación de docentes es una definición precisa de lo que es un buen docente; solo después habrá que buscar las mejores formas de obtener información sobre el grado en que el trabajo de ciertos maestros reúne o no los rasgos identificados.

Esas definiciones toman la forma de estándares de las buenas prácticas docentes; cada sistema de evaluación tiene su propia versión al respecto, si bien hay un considerable grado de coincidencia. La versión de los estándares del NBPTS (1989) sintetiza en cinco puntos los rasgos que los buenos maestros deben reunir:



- Estar comprometidos con los alumnos y su aprendizaje.
- Conocer las materias que enseñan y cómo enseñarlas a sus alumnos.
- Ser responsables de conducir y monitorear el aprendizaje de sus alumnos.
- Reflexionar sobre su propia práctica y aprender de la experiencia.
- Ser miembros de comunidades de aprendizaje.

Cada uno de estos rasgos generales se precisa con diversos grados de detalle, hasta llegar a definiciones operacionales muy precisas, que permiten desarrollar instrumentos de obtención de información al respecto. En un nivel de concreción más preciso, el NBPTS ha desarrollado más de 30 conjuntos de estándares específicos, según distintas áreas de contenidos curriculares y niveles de edad, desde preescolar hasta el final de la secundaria superior.

Los instrumentos para determinar si las prácticas de un maestro satisfacen los estándares del NBPTS incluyen viñetas con descripciones precisas de acciones de maestros, evidencias de la práctica reunidas en un portafolio que refleje el trabajo en aula a lo largo de varios meses, que debe incluir grabaciones en video, muestras del trabajo de los alumnos y entradas con reflexiones del evaluando, así como evaluaciones de desempeño que se llevan a cabo en centros autorizados para ello (Darling-Hammond, 2008, p. 765).

Los instrumentos del NBPTS han sido desarrollados, piloteados y validados a lo largo de dos décadas, mediante un extenso trabajo de investigación en el que han participado muchos de los investigadores más destacados del campo, y que ha sido reportado en numerosas publicaciones (Ingvarson y Hattie, 2008).

El *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) comenzó también en 1987 y desarrolló estándares para la práctica profesional del maestro, y un sistema de evaluación que incluye un portafolio. En 1988, el *Educational Testing Service* (ETS) inició a su vez el desarrollo de un sistema que incluye versiones enriquecidas de sus pruebas para evaluar niveles básicos de lectura, escritura y matemáticas, de áreas del currículo y de conocimientos pedagógicos, con preguntas de opción múltiple pero también de respuesta abierta. El sistema Praxis III incluye entrevistas y observaciones en aula, así como la preparación de un portafolio por parte de cada evaluando.

La principal diferencia entre el NBPTS, el INTASC y el Praxis III radica en que el primero de estos tres sistemas pretende reconocer a los maestros sobresalientes, mientras que los otros dos se dirigen a maestros de menor experiencia y desempeño normal, para asegurar un mínimo de competencias para dar la licencia para el ejercicio profesional y para aceptar a los candidatos que se incorporan a la profesión.

5.2 Inicios del siglo XXI: la búsqueda sigue

La preocupación por la calidad sigue presente en los sistemas educativos e incluso se ha acentuado, en parte por la difusión de resultados de evaluaciones internacionales, como PISA, TIMSS y PIRLS. Siguen presentes los dos grandes enfoques de la evaluación de docentes: el que se basa en el trabajo de inspectores y el que usa instrumentos estandarizados de obtención de información sobre los maestros (conocimientos y prácticas) y los alumnos (rendimiento). Ambos enfoques han tenido desarrollos y hay señales de posibles combinaciones de ambos, como se mostrará a continuación.

Sistemas de inspectores

En la Unión Europea, los inspectorados siguen teniendo una presencia importante; la *Standing International Conference of Inspectorates* (SICI) agrupa a 32 organismos de 23 países del viejo continente (SICI, 2013a). Van Bruggen (2010) describe características y funciones de 18 de esos inspectorados: los de Dinamarca, España, Estonia, Irlanda, Noruega, los Países Bajos, Portugal, la República Checa, la República Eslovaca y Suecia, así como de la región flamenca de Bélgica, los estados alemanes de Hessen, Renania-Palatinado y Sajonia, Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Destaca que únicamente el de Inglaterra (*Office for Standards in Education, Children Services and Skills*, OFSTED) y, en menor medida, los de Escocia y Suecia, no dependen legalmente del ministerio de Educación, pero casi todos gozan de independencia funcional, salvo los de Estonia e Irlanda del Norte (Van Bruggen, 2010, pp. 134-138).

La misión de casi todos los sistemas se define como de asesoría al gobierno, pero muchos también tienen asignada la tarea de retroalimentar a las escuelas, y en muchos casos se especifica que deben prestar especial atención a las que tienen bajos resultados u otros síntomas de debilidad, o en relación con las que se han recibido quejas. En prácticamente todos los casos se difunden los resultados del trabajo (Van Bruggen, 2010, pp. 139-142).

En general la observación de la práctica docente forma parte de la tarea de los inspectores, si bien la cantidad y duración de las observaciones y la forma de hacerlas varía mucho, al igual que la forma de informar a los maestros sobre los resultados de dichas observaciones (Van Bruggen, 2010, pp. 130-133).

La tarea de los inspectores incluye siempre la evaluación de las escuelas como tales, para lo que equipos de inspectores (por lo general de 2 a 5, pero pueden llegar hasta 10) deben realizar visitas con diferente frecuencia y, por lo general, durante varios días, para revisar distintos aspectos del funcionamiento del plantel, que están plasmados en un marco de referencia conocido. Las formas de dar retroalimentación a la escuela también varían, pero por lo general hay un informe que se hace público (Van Bruggen, 2010, pp. 121-129).



En los Estados Unidos los sistemas de inspectores dieron paso a modelos de evaluación diferentes, aunque en muchos casos existen instancias que cumplen funciones de asesoría y apoyo. Solo hay sistemas de inspección como tales en Nueva York, Massachussets y Rhode Island. Sin embargo, las limitaciones de los esquemas más sofisticados de evaluación están dando lugar a un nuevo interés por los sistemas de inspectores, no como alternativa pero sí como componentes de un sistema más completo de evaluación. El gobernador de California vetó una ley aprobada por el Senado para hacer aun más complejo un sistema de evaluación de maestros basado en modelos de valor agregado (Brown, 2011), después de que el Centro de Políticas Aplicadas en Educación de la Universidad de California en Davis organizó una reunión sobre los inspectorados, con el título "¿Una solución británica para las escuelas públicas de California?" (CAP-Ed, 2007).

Investigaciones sobre la efectividad de los docentes

El camino norteamericano para evaluar la efectividad de los docentes ha sido, pues, diferente. En vez de sistemas de inspectores, ha partido de la investigación sobre los maestros, dando lugar al desarrollo de instrumentos estandarizados de obtención de información sobre la práctica docente; pero incluso las herramientas más complejas, como los modelos de valor agregado y los sistemas basados en indicadores múltiples, como el del NBPTS, no resultan del todo satisfactorios.

Los tres componentes básicos de los sistemas de indicadores múltiples (pruebas aplicadas a los maestros, protocolos de observación y análisis de evidencias del trabajo de los evaluandos) presentan una debilidad común: la dificultad de captar los aspectos más finos de la práctica docente, en particular cuando se trata de desarrollar competencias complejas y no solo de asegurar que los alumnos memoricen información o apliquen procedimientos de manera mecánica. En la perspectiva que se tiene actualmente de la misión de un sistema educativo, el desarrollo de competencias cognitivas complejas y no cognitivas ("habilidades blandas") constituye la dimensión más importante de una buena enseñanza y es, a la vez, lo más desafiante para los docentes y lo más difícil de captar, incluso por los mejores instrumentos disponibles.

Por ello, la búsqueda de mejores formas de identificar al buen docente sigue, con proyectos de investigación que atienden cuestiones cada vez más finas y diseños más complejos. De los primeros años del siglo xxi datan un estado de la cuestión (Porter, Young y Odden, 2001) y una revisión crítica de posturas en boga, con influencia en la política nacional al respecto (Darling-Hammond y Young, 2002).

Más recientemente destacan nuevos balances (Brown Center, 2011; Goe, Bell y Little, 2008; Robinson y Campbell, 2010; Strong, 2011; Correnti y Martínez, 2012; Kelly, 2012; Martínez Rizo, 2012). En enero de 2013 se difundió el informe final del Proyecto MET (*Measures of Effective Teaching*, Medidas de la Docencia Efectiva), patrocinado por la Fundación Bill & Melinda Gates (Kane y Staiger, 2013).

El perfil del buen docente incluye, por una parte, ciertos rasgos personales como concepciones, actitudes y valores; en segundo lugar, los conocimientos generales, los particulares de las áreas curriculares a enseñar y los que se refieren al manejo de la pedagogía necesaria para enseñarlos. Estos dos elementos se refieren a insumos que se consideran necesarios para que haya una buena enseñanza, pero no incluyen los resultados de esta ni los procesos en los que consiste. Por ello, un tercer elemento del perfil de un buen maestro, que aparece solo recientemente, es el relativo a los resultados de la enseñanza, en el sentido de los aprendizajes que alcanzan los alumnos. Un cuarto elemento es el que consiste en las prácticas docentes mismas en que se concreta el proceso de enseñanza. Un quinto y último elemento son los juicios sobre la calidad de los docentes del maestro mismo, sus pares, el director de la escuela y los supervisores, pero también los propios alumnos y, en ciertos aspectos, los padres de familia.

Los instrumentos de obtención de información sobre esos aspectos se pueden organizar en tres grupos, según se basen en respuestas a preguntas orales o escritas, en la observación de lo que pasa en el aula o en el análisis de productos del trabajo del docente y/o sus alumnos. La tabla 5.1 visualiza el espacio definido por rasgos del buen docente e instrumentos de obtención de información. Los símbolos que aparecen en las casillas sugieren la mayor o menor adecuación de cierto tipo de instrumentos para la obtención de información sobre determinados rasgos.

Tabla 5.1. Rasgos del perfil del buen docente e instrumentos de obtención de información al respecto

Rasgos del perfil del buen docente	Tipos de instrumentos de obtención de información		
	Interrogación	Observación	Análisis de materiales
Rasgos personales	++	-	+
Conocimientos	++	-	+
Aprendizaje de los alumnos	++	+	++
Prácticas docentes	+	++	+
Juicios de varios actores	++	-	-

La siguiente presentación de instrumentos de los tres tipos mencionados ofrecerá al lector una panorámica de los esfuerzos en curso sobre el tema.[80]

Acercamientos basados en interrogación

En ciencias del hombre, el cuestionario y la entrevista, con sus variantes, son instrumentos conocidos de obtención de información, y hay una extensa literatura sobre lo que hay que cuidar para obtener respuestas de la mejor calidad posible mediante ellos. La tabla 5.1 muestra que, en principio, este tipo de instrumentos es bastante adecuado para obtener información sobre los cinco aspectos del perfil del buen docente, con excepción de las prácticas docentes mismas.

[80] Para obtener información más amplia al respecto, véase Martínez Rizo, 2012.

Cuestionarios y escalas de actitud son indicados para explorar las concepciones de los docentes, así como sus actitudes y valores. Las pruebas, que son un tipo muy especial de cuestionario, son apropiadas para estudiar tanto los conocimientos que aprenden los alumnos como los que tienen los maestros, en lo relativo a conocimientos generales básicos, a las materias que enseñan y a la pedagogía correspondiente. Sin embargo, no sobra reiterar la idea de que las formas más usuales de pruebas, formadas por preguntas de respuesta estructurada, por lo general se limitan a medir niveles cognitivos elementales. El desarrollo de pruebas para valorar competencias complejas supone personal muy especializado y largos tiempos de desarrollo. Hay ya abundantes ejemplos de instrumentos que miden aprendizajes complejos; hacerlo en gran escala enfrenta el reto de hacerlo con preguntas de respuesta construida y de ejecución, con pruebas matriciales, así como mediante ejercicios de simulación como los que permite el acceso masivo a computadoras portátiles.

Los cuestionarios son también apropiados, en principio, para recoger juicios sobre los docentes, que pueden formular ellos mismos (autoevaluación), sus pares, los directores y supervisores, los alumnos y los padres de familia. En este caso es importante tener en cuenta que cada actor puede informar bien de unos aspectos, pero no de todos. Además se deberá cuidar la tendencia a responder lo deseable en lugar de lo real, los temas delicados o amenazantes, y la posible presencia de sesgos sistemáticos favorables o desfavorables.

Al estudiar concepciones, actitudes y valores de los docentes, además del riesgo de recibir respuestas socialmente deseables, si para formular las preguntas de los cuestionarios se utilizan nociones derivadas de ciertos planteamientos teóricos, es frecuente que no haya una comprensión uniforme de las mismas por parte de los maestros, lo que pone en serio riesgo la calidad de las respuestas. Si se pregunta a unos maestros, por ejemplo, si trabajan colaborativamente o si hacen evaluación formativa, es posible que respondan afirmativamente, pero no se puede asegurar que todos entiendan exactamente lo mismo con esas expresiones, y es probable que las respuestas reflejen comprensiones y prácticas distintas, lo que invalida seriamente las conclusiones que se saquen con base en las respuestas.

Una forma de enfrentar este problema consiste en usar una variante de preguntas que se designa con el término de *viñetas,* con las cuales en lugar de preguntar en términos abstractos se utilizan descripciones precisas de conductas concretas, contextualizadas, pidiendo a los respondientes que indiquen si sus propias formas de trabajar se aproximan más o menos a las descritas en la pregunta o viñeta. El uso de viñetas mejora la calidad de la información obtenida, pero la elaboración de este tipo de preguntas implica un tiempo mucho mayor que el que implica formular preguntas simples y, pese al cuidado que se ponga, es posible que la misma descripción en términos conductuales de un concepto abstracto sea comprendida en forma diferente por distintos respondientes (Stecher y otros, 2006).

Otra limitación de los cuestionarios simples para estudiar prácticas docentes en un lapso amplio es el que se refiere a la dificultad de recordar con precisión lo que se ha hecho en mo-

mentos que no acaban de transcurrir. Una forma de enfrentar este problema es la aplicación reiterada de cuestionarios breves, en la forma de diarios o bitácoras. En este caso se pide al maestro que informe sobre sus actividades en períodos de tiempo cortos, pero que lo haga no una sola vez, sino varias, y lo más cerca que sea posible del momento en que ocurrieron los hechos. De esta manera es más probable que los recuerdos sean precisos y la confiabilidad de la información recopilada aumenta, ya que es menos probable que se distorsione la realidad si las actividades se reportan varias veces a lo largo del tiempo. Para que las conductas reportadas sean representativas de las que realiza el maestro es necesario, desde luego, que este tipo de instrumentos se utilice durante un número suficiente de ocasiones, por ejemplo de clases diarias.

Según trabajos de Rowan y Correnti (2009), para tener información suficiente sobre las prácticas de un maestro son necesarios reportes de unos 20 días al año.

Las TIC actuales pueden facilitar considerablemente el trabajo de los maestros para completar en línea diarios o bitácoras. Con una plataforma adecuada, esta forma de recabar la información permite enviarla con rapidez y hace innecesario que los investigadores deban luego capturarla.

Un caso en el que diarios y bitácoras son muy apropiados es el que se refiere al currículo implementado efectivamente, en contraposición al planeado. No es raro que los maestros, durante el ciclo escolar, cubran solo una parte de los contenidos comprendidos en el programa de estudios, y es esperable que los alumnos no aprendan los temas no cubiertos. Por ello, la distancia entre currículo planeado e implementado es importante para explicar los resultados de los estudiantes.

Un trabajo de Rowan, Camburn y Correnti (2004) ejemplifica el uso de bitácoras para el estudio del currículo implementado. Otro acercamiento a este tema es el de la "Encuesta sobre el currículo implementado" (*Survey of Enacted Curriculum*, *Council of Chief State School Officers*) (Blank, Porter y Smithson, 2001). La principal aportación de este instrumento radica en que no se limita a verificar si cierto tema incluido en el programa de estudios fue cubierto efectivamente o no por un maestro, sino que explora la profundidad con la que se hizo. El punto sobre el que el estudio llama la atención es que la diferencia entre lo planeado y lo que se implementa en realidad en el aula puede radicar no en que un tema se cubra o no, sino en cuanto a la manera en que se trate.

Los currículos actuales suelen manejar las nociones de competencias o de estándares, buscando evitar limitaciones que eran usuales en el pasado, cuando solo se esperaba que los estudiantes fueran capaces de memorizar datos puntuales o de realizar ciertas operaciones en forma mecánica. Los programas contemporáneos plantean en general propósitos más ambiciosos, en el sentido de que los alumnos alcancen niveles cognitivos altos y desarrollen competencias complejas.



Para alcanzar esas metas ambiciosas, sobre todo en contextos vulnerables, los maestros no pueden limitarse a desarrollar los temas mediante exposiciones frontales u otras estrategias tradicionales limitadas. Es necesario que pongan en juego una extensa gama de técnicas y, en particular, que lo hagan de manera variada, en función de las necesidades, las posibilidades y los avances reales de sus alumnos. Por ello el análisis de las prácticas docentes en la Encuesta sobre el currículo implementado se hace con base en un espacio conceptual bidimensional, en el que cada contenido se combina con el nivel de complejidad cognitiva que se espera tenga el aprendizaje que alcancen los estudiantes.

Los resultados permiten apreciar cómo en muchos casos un tema se cubre, pero de una manera superficial, sin alcanzar los niveles planteados en el currículo. Este es un buen ejemplo de acercamiento que permite información más rica que la que se suele obtener con los instrumentos convencionales.

Hay que añadir, sin embargo, que trabajos relativamente antiguos muestran que es posible obtener información de buena calidad mediante cuestionarios y autorreportes elaborados por los docentes sobre sus propias prácticas, si se cuidan los elementos que aumentan el riesgo de sesgos por autocomplacencia o tendencia a dar respuestas deseables (Mayer, 1999; Koziol y Burns, 1986)

Por otra parte, además de los maestros, otros sujetos pueden dar información de buena calidad sobre algunos aspectos de las prácticas docentes, como directores y supervisores, o los mismos alumnos, sobre los temas cubiertos, las estrategias docentes utilizadas o la retroalimentación que reciben. En educación superior la aplicación de encuestas para conocer la opinión de los estudiantes sobre sus maestros tiene más de 70 años de historia, pero también en niveles educativos inferiores los alumnos pueden ser informantes valiosos, como pueden serlo los padres sobre aspectos del hogar relacionados con la escuela.

Un ejemplo de instrumento para obtener información de varias fuentes es el conjunto de cuestionarios del Proyecto Trípode para la mejora escolar (*Tripod Project for School Improvement*), desarrollado por el Dr. Ronald F. Ferguson, de la Universidad de Harvard, para un consorcio de cientos de establecimientos de distritos escolares de diversas regiones de los Estados Unidos (Ferguson, 2008).

El nombre de "trípode" se deriva del marco de referencia del trabajo, cuyo objetivo es conseguir que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, y considera que eso depende de tres factores igualmente importantes, *tres patas* indispensables para que la tarea educativa se mantenga en pie:

- El contenido: ¿qué hay que enseñar?; ¿tiene el maestro un conocimiento profundo de los contenidos curriculares?

- La pedagogía utilizada: ¿cómo hay que enseñar?; ¿utiliza el maestro técnicas efectivas de instrucción?
- Las relaciones sociales en que se enmarca la actividad escolar: ¿somos una comunidad?; ¿se preocupan unos por otros, se inspiran y se motivan los maestros y los alumnos?

Sin descartar la importancia de otras técnicas como la observación, el Proyecto Trípode busca aprovechar otras fuentes de información: los alumnos, sus padres y los docentes mismos, una tríada de actores que pueden informar sobre las prácticas docentes. Se subraya la importancia del punto de vista de los alumnos, cuya vivencia cotidiana de las prácticas de sus maestros los hace informantes privilegiados aunque no tengan la preparación de un observador profesional.

Los cuestionarios que se aplican a estudiantes de preescolar a secundaria superior indagan en especial sobre las condiciones del trabajo en el aula; los que se aplican a los padres de familia centran la atención en las prácticas de crianza y en las relaciones entre el hogar y la escuela, y los dirigidos a los docentes se refieren a las estrategias pedagógicas que utilizan, a las condiciones de su trabajo y al tipo de relación que tienen con sus alumnos (MET Project, 2010h).

Los cuestionarios del Proyecto Trípode se han afinado con base en los resultados de su aplicación a varios cientos de miles estudiantes, a lo largo de más de diez años. A partir de ello, sus autores consideran que hay bases sólidas para utilizar la opinión de los alumnos sobre el trabajo de sus maestros como medida de la efectividad de estos. No se pretende que los alumnos describan las prácticas de su maestro, ni menos que las valoren como efectivas o no, pero sí que manifiesten qué experimentan ellos, de lo que se considera válido inferir algunos rasgos de las prácticas efectivas (Ferguson, 2012).

El modelo de Ferguson considera que una práctica docente efectiva se debe caracterizar por siete rasgos, que se expresan por palabras que comienzan en inglés con la letra C, por lo que se habla de las "siete C"; considera también que cada uno de esos rasgos de la práctica hace que los alumnos experimenten cierta vivencia, como se presenta en la tabla 5.2.

Tabla 5.2. Las "siete C" de prácticas docentes y experiencias del alumno

	Qué hace el maestro	Qué experimenta el alumno
Caring	Cuida a los alumnos	Que recibe aliento y apoyo
Controlling	Controla el comportamiento	Que necesita buena relación con amigos
Clarifying	Clarifica las lecciones	Qué el éxito parece accesible
Challenging	Plantea retos	Que necesita esfuerzo y perseverancia
Captivating	Cautiva a los alumnos	Que las clases son interesantes
Conferring	Intercambia ideas con ellos	Que sus ideas son respetadas
Consolidating	Consolida el conocimiento	Que unos temas se conectan con otros

Fuente: Ferguson y Ramsdell, 2011.

Acercamientos basados en observación

El segundo grupo de acercamientos al estudio de la práctica docente no se basa en lo que digan los maestros mismos u otros informantes, sino en la observación por terceras personas de dichas prácticas *(classroom observation).*

A diferencia de los protocolos de observación de las décadas de 1960 y 1970, los instrumentos recientes se basan en teorías más elaboradas sobre los aspectos a observar y cuidan mejor las propiedades psicométricas. La "Guía de productos para la evaluación de maestros" del *National Comprehensive Center for Teacher Quality* (www.tqsource.org) describe decenas de instrumentos de observación, además de portafolios, encuestas de alumnos, autorreportes de maestros, etcétera.

En este apartado se describen solamente algunos instrumentos seleccionados para el Proyecto sobre Medición de la Efectividad de la Enseñanza (MET Project 2010a y 2010c), financiado por la Fundación Bill & Melinda Gates.[81]

CLASS (Classroom Assessment Scoring System)
Es un sistema desarrollado para estudiar la actividad del docente y la interacción que tiene con sus alumnos en preescolar o primeros grados de primaria; actualmente están en desarrollo versiones para grados superiores.

Fruto de un trabajo de más de una década, a cargo de Robert Pianta y sus colegas, una versión previa se difundió con el nombre de *Classroom Observation System* (COS). La conceptualización de actividades e interacciones distingue tres dominios: uno relativo a la organización del aula; otro al apoyo instruccional a los alumnos, y uno más al apoyo emocional. La observación se lleva a cabo en períodos de media hora; en cada uno de ellos se dedican 20 minutos a observar y tomar notas, y el tiempo restante a la calificación. Según los autores, bastan cuatro ciclos de observación para tener una muestra representativa de lo que ocurre en un aula. La calidad de la información obtenida con el sistema CLASS ha sido explorada empíricamente en forma extensa para la versión enfocada a preescolar y los primeros grados de primaria, con resultados satisfactorios. El trabajo respecto a las otras versiones está menos avanzado (Goe, Bell y Little, 2008, p. 24; Pianta y Hamre, 2009; MET Project, 2010d)

FFT (Framework for Teaching)
A partir de su trabajo en el ETS para la Versión III del Praxis, Charlotte Danielson y sus colaboradores, autores de esta herramienta, la describen como sigue:

> […] estructurada según componentes de la instrucción derivados de la investigación, alineada a los estándares del consorcio interestatal (INTASC) y basada en una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza (MET Project, 2010d; Goe, Bell y Little, 2008, pp. 21-22).

[81] Para una descripción más amplia puede verse Martínez Rizo, 2012.

El Marco *(Framework)* tiene cuatro dominios: planeación y preparación de la clase; ambiente del aula; instrucción, y responsabilidades profesionales. Estos dominios se dividen en 22 componentes y 76 indicadores. El FFT incluye rúbricas detalladas con base en las cuales se puede evaluar a un maestro en cuanto a cada uno de los 76 elementos en cuatro niveles de desempeño, que se definen como *insatisfactorio, básico, avanzado (proficient)* y *sobresaliente (distinguished)* (MET Project, 2010b).

MQI (Mathematical Quality of Instruction)

Para orientar la observación de prácticas de enseñanza en matemáticas, y a partir de la investigación al respecto, se identificaron cinco dimensiones: uso preciso y rico del lenguaje matemático; ausencia de errores e imprecisiones; presencia de explicaciones matemáticas correctas y participación de los alumnos en la construcción de significado y en el razonamiento matemático; conexión del trabajo del aula con ideas importantes en el campo, y esfuerzos para garantizar que todos los alumnos del grupo, y no solo algunos, tengan acceso al conocimiento matemático.

Se exploran tres tipos de relaciones: de los maestros con los contenidos; de los alumnos con los contenidos, y de los maestros con los alumnos (MET Project, 2010e; Hill y otros, 2010a y 2010b).

Durante el desarrollo del MQI se encontró que, además de un manejo general de las matemáticas, el maestro debe dominar un tipo particular de conocimiento matemático, precisamente el que hace falta para la enseñanza de esta área, que tiene que ver con una comprensión precisa de los obstáculos que dificultan a los alumnos el aprendizaje de este campo. Por ello, se ha desarrollado en paralelo otro tipo de herramienta para medir ese tipo de conocimiento: el MKT (*Mathematical Knowledge for Teaching*) (MET Project, 2010e; Hill y otros, 2008 y 2004).

PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation)

Con base en investigaciones previas, el sistema PLATO se estructura a partir de cuatro factores que se consideran subyacentes en la enseñanza: la demanda que el área plantea a las prácticas del aula y el discurso relativo; el andamiaje para apoyar la enseñanza de los contenidos de lengua; las representaciones de los contenidos y el uso que se hace de ellos, y el ambiente del aula.

El sistema identifica 13 elementos que constituyen dimensiones independientes y permite evaluarlos con una rúbrica, en una escala de uno a cuatro. Prevé observaciones independientes de 15 minutos cada una, durante una clase: dos en las clases de 45 minutos y tres en las de 90. La investigación sobre la herramienta es más reducida que en los casos anteriores, y se ha desarrollado principalmente en escuelas de Nueva York (MET Project, 2010d y 2010f)

Sistema QST (Quality of Science Teaching)

Este es un nuevo protocolo de observación que está en desarrollo, en el marco del MET Project. El punto de partida para el desarrollo del QST es un sistema *(The Teaching Event)* para evaluar aspirantes a ocupar plazas de maestro en el sistema educativo de California, que comprende 13

áreas de enseñanza, mediante un portafolio con evidencias de la práctica docente que incluyen planes de clase, un video, muestras del trabajo de los alumnos y una reflexión del aspirante mismo. El sistema maneja cinco dimensiones –planeación, enseñanza, evaluación, reflexión y uso de lenguaje académico– a partir de las cuales se espera derivar constructos para preparar protocolos y guías de codificación para observar sesiones de clase en aula (MET Project, 2010d)

Observaciones con grabación en video

Un tipo especial de observación es el que se hace no directamente en el aula sino en forma diferida, con videograbaciones de suficiente calidad. Ejemplo pionero fue el *Classroom Survey Study* (Stigler, Gallimore y Hiebert, 2000), que formó parte del TIMSS 95 y su repetición en 1999. Una ventaja de esto es que es más factible llevar a las escuelas operadores de cámaras que observadores calificados. Los sistemas de grabación actuales no requieren de técnicos especializados y pueden operarse por control remoto; se puede detener la reproducción o repetirla mientras se califica, y se puede volver a calificar con otros jueces y otros protocolos (MET Project, 2010g).

Una desventaja se deriva de que el ángulo que capta una cámara convencional es reducido, por lo que muchas cosas que pasan en el aula no quedan registradas, fuera de las que ocurren en ese reducido campo de visión. Usar simultáneamente varias cámaras aumenta costos y produce más interferencia, poniendo en riesgo la validez, pero hay ya equipos digitales que permiten registrar lo que ocurre en el aula con una visión panorámica de 360° y luego, al reproducir la grabación, hacer los acercamientos que se quiera, combinar una toma abierta y otra centrada en la persona que habla, e incluso detectar quién o quiénes toman la palabra.

Sin minimizar las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales, debe reiterarse también que su uso no evita la necesidad de contar con observadores calificados, así como con esquemas de categorías que permitan estructurar lo observado según las dimensiones pertinentes. La dificultad de tener información confiable de conductas complejas que no se prestan para el uso de protocolos estructurados se da tanto en vivo como en tiempo diferido. Un observador calificado y cuidadoso es indispensable en cualquier caso, y el mejor observador no puede saber lo que los actores piensan, para lo que hay que interrogarlos.

Acercamientos basados en el análisis de productos

Los acercamientos anteriores al estudio de la práctica docente se basan en lo que reporta el maestro o la observación de su trabajo. También se puede estudiar la práctica indirectamente, a partir del análisis de materiales relacionados: planes de clase, cuadernos de alumnos, exámenes o tareas. Los acercamientos de este grupo se pueden considerar variantes de la técnica de portafolios, carpetas que reúnen materiales seleccionados por el evaluando (evidencias o artefactos), sea para autoevaluación o para evaluación por otras personas. La experiencia en el uso de portafolios ha mostrado su valor como herramienta de desarrollo profesional, cuando se enfatiza la dimensión formativa de la evaluación que se puede hacer mediante dicho instru-

mento. Los sistemas de indicadores múltiples antes presentados la utilizan. Ahora se describen otros ejemplos de sistemas novedosos de evaluación de la práctica docente de este tipo.

Análisis de tareas

La revisión de las tareas asignadas a los alumnos puede revelar muchas cosas sobre la práctica del maestro, como la forma en que entiende su papel, el manejo que tiene de los contenidos, su concepción de evaluación y la retroalimentación que brinda a los alumnos, entre otras. Por ello, un ejemplo temprano de este tipo de trabajo lleva el subtítulo "Abriendo una ventana sobre las prácticas del aula" (Matsumura y Pascal, 2003).

El trabajo de esos autores definió la calidad de las tareas según tres dimensiones: el nivel de demanda cognitiva que representaban, la claridad de las metas de aprendizaje y la claridad con que se especificaban los criterios de calificación. Las puntuaciones asignadas en una escala de cuatro puntos en cada dimensión se combinaron para formar una puntuación de calidad global.

De cada maestro se recogieron materiales de dos tareas sobre comprensión lectora y una de expresión escrita, incluyendo información sobre la planeación, las instrucciones dadas a los estudiantes y las tareas entregadas por cuatro alumnos de distinto rendimiento. Además, se observó a los maestros dos veces. Se analizaron las tareas recolectadas y se sintetizaron los resultados para formar indicadores de la práctica docente. Se encontró un nivel aceptable de consistencia entre los analistas, siendo necesarias tareas de tres o cuatro alumnos de cada maestro para tener estimaciones estables, y solo si las tareas habían sido diseñadas por el maestro y no tomadas de otra fuente.

La calidad de las tareas se asoció con la de la enseñanza, según las observaciones de la misma, y también con la calidad del trabajo de los alumnos; aquellos estudiantes cuyo maestro dejaba tareas cognitivamente más exigentes y manejaban criterios de calificación más claros, mostraron también mayor avance en evaluaciones externas. Sin embargo, en general la calidad de las tareas asignadas por los maestros no fue muy alta (Matsumura y Pascal, 2003)

IQA (Instructional Quality Assessment)

El IQA es un desarrollo del trabajo de Matsumura sobre el análisis de las tareas hechas por los alumnos como forma de aproximarse al trabajo del maestro. Este nuevo sistema está en proceso y centra la atención en lectura y matemáticas, en el nivel medio del sistema educativo. Comprende protocolos para evaluar la enseñanza mediante observaciones en aula, así como la calidad de las tareas asignadas por el maestro. Se ha encontrado una amplia variación de la calidad de la enseñanza en las áreas estudiadas, con un nivel promedio no muy alto. La calidad de la información fue mejor en matemáticas que en lectura. Los resultados de la aplicación del IQA predicen los obtenidos por los alumnos en algunas evaluaciones externas, después de controlar otros factores. Se reportan análisis de la confiabilidad y potencial validez de la información obtenida, pero se basan en un número reducido de casos (Matsumura y otros, 2006).



Scoop Notebook

La palabra *notebook* alude a que los materiales que se recogen se ponen en una libreta o carpeta. El término *scoop* quiere decir "red", en particular de las que se usan para atrapar mariposas o sacar peces de una pecera. La idea que busca transmitir la expresión es que así como un biólogo recoge primero todos los especímenes que puede, y que después analizará en el laboratorio, del mismo modo los investigadores de la práctica docente pueden primero dedicar tiempo a recolectar todas las evidencias que puedan del trabajo de docentes y alumnos, para luego estudiarlas en detalle.

Además de incluir instrucciones para los maestros sobre cómo reunir los materiales, un componente clave es el que constituyen las guías de calificación que los jueces utilizan para analizarlos. El trabajo desarrollado se refiere en particular a las áreas de matemáticas y ciencias (Borko, Stecher y Kuffner, 2007).

Se definieron 10 dimensiones de la práctica de enseñanza que permiten valorar su congruencia con estándares nacionales de matemática y ciencias. En matemática las dimensiones son: a) tipos de agrupamiento de alumnos; b) estructura de la clase; c) uso de formas diversas de representar las ideas y conceptos; d) uso de herramientas matemáticas; e) demanda cognitiva; f) presencia de un discurso matemático común; g) manejo de explicaciones y justificaciones; h) manejo de solución de problemas; i) formas de evaluación, y j) conexión con la vida real o aplicación de conocimientos. Las dimensiones del área de ciencias son similares y, para cada una, se ofrece una rúbrica que define con precisión lo que se entenderá por una práctica de calidad alta, media o baja.

Las guías elaboradas a partir de esas dimensiones se pueden usar para hacer observaciones en aula y para analizar los materiales recogidos en la "carpeta-red", que los maestros reúnen durante una semana de trabajo intensivo, tratando de cubrir de la manera más completa posible sus prácticas en la materia y el período de que se trate, y no de que cada docente haga una selección. Se pide al maestro que incluya también su punto de vista o sus consideraciones sobre los materiales recopilados, el propósito de manejarlos y el uso que les daba. Los materiales incluyen los que se manejen antes de clase (planes, notas, rúbricas para evaluar), durante la clase (textos escritos en el pizarrón, materiales proyectados, trabajos de los alumnos) y después de la clase (tareas, exámenes, ejemplos de portafolios).

El propósito del proyecto Scoop fue desarrollar un acercamiento alternativo al estudio de la práctica docente, empleando artefactos y materiales para alcanzar a hacer una representación de dicha práctica suficiente para que una persona, sin observar directamente al maestro ni al aula, pudiera hacer juicios válidos sobre algunos aspectos particulares, solo con base en esos materiales. Aunque se trata de un trabajo en desarrollo, los resultados muestran que los juicios sobre la práctica docente basados en el sistema tienen niveles aceptables de confiabilidad y validez (Borko, Stecher y Kuffner, 2007; Borko y otros, 2005).

Reflexión final

Los instrumentos más recientes corrigen deficiencias claras de los más antiguos, pero siguen presentando limitaciones, sobre todo cuando la práctica docente se refiere a competencias cognitivas complejas o aspectos finos no cognitivos.

Los acercamientos basados en la observación pueden estudiar los aspectos más finos de las prácticas, pero no es fácil contar con observadores calificados e implican acotar las dimensiones de las prácticas a estudiar. Otros acercamientos pueden aportar elementos útiles para una evaluación, incluyendo cuestionarios con viñetas, diarios o bitácoras que hace el maestro, cuestionarios para padres o alumnos, resultados del aprendizaje de estos últimos, y portafolios o técnicas similares basadas en el análisis de materiales relacionados con la práctica.

En principio es deseable combinar acercamientos, lo que dará información más rica que cualquiera por separado, pero al mismo tiempo hace aumentar el riesgo de que los resultados no sean consistentes, ya que manejar formatos múltiples y diversos respondientes puede disminuir la consistencia de las respuestas, al añadir fuentes adicionales de variación (Stecher y otros, 2006, p. 120).

Y no se debe olvidar que los inspectores y otros actores especializados con los que cuentan los sistemas educativos pueden aportar una perspectiva muy valiosa a la evaluación, que se puede potenciar con el uso de acercamientos rigurosos como los que ha desarrollado la investigación.

5.3 La evaluación de los docentes en Iberoamérica

En los países iberoamericanos han surgido iniciativas para renovar los sistemas de evaluación de docentes, en una tendencia similar a la que hay en otros lugares del mundo. En la mayoría de los casos, las innovaciones son recientes y coexisten con sistemas de larga tradición, a veces con vicios de burocratización y politización que les restan eficacia. Los sistemas tradicionales incluyen escalas únicas de salarios de tipo escalafón y sistemas de inspección y supervisión. Las innovaciones coinciden en buscar formas de asignar estímulos económicos o diferenciar los salarios con base en el desempeño de los maestros, así como en incluir la posibilidad de que la evaluación pueda llegar a tener la consecuencia de que un docente deba separarse de su empleo, rasgos que no suelen considerar los sistemas tradicionales.

En los siguientes apartados se sintetiza la información sobre la situación actual de la evaluación de docentes en los países de la región, comenzando por los que se mantienen más cerca de los modelos tradicionales y terminando con los que han introducido innovaciones más importantes. La información se refiere a los docentes de niveles previos a la educación superior, prescindiendo de las diferencias entre docentes de escuelas primarias y secundarias, o de la secundaria básica y la superior.



En la mayoría de los casos la información se basa en los reportes enviados por cada país. Cuando se toman elementos de otras fuentes se indican en cada caso las referencias correspondientes.

España

El español es un sistema que sigue basando la evaluación de docentes de los niveles educativos preuniversitarios en escalafones definidos en detalle en la normatividad y en un inspectorado de fuerte tradición.

El sistema educativo del Estado Español está descentralizado en 17 comunidades autónomas, que son responsables de la gestión de sus escuelas, pero en todas, para ser docente de una escuela pública, además del título de maestro hay que pasar por un concurso de oposición. Para ser profesor de secundaria, además del título de licenciado o grado, se debe hacer un máster para profesor y aprobar un concurso. En educación infantil y primaria, el maestro puede ser parte del equipo directivo (director, jefe de estudios, secretario); en secundaria, además de ello, puede acceder al cuerpo de catedráticos y ser jefe de departamento.

La decisión de nombrar a alguien para ocupar la dirección de un centro escolar es tomada por una comisión seleccionadora, tras presentar cada candidato su proyecto de dirección, que se analiza además del currículo. El acceso al cuerpo de catedráticos se define por concurso de oposición, considerando apartados como antigüedad, formación y puestos desempeñados.

Después del acceso a la plaza, por lo general el profesorado no debe someterse a evaluaciones periódicas. En ciertos casos, la inspección educativa interviene para evaluar, por ejemplo, plazas de profesores en el extranjero o licencias de estudio. En el caso de los directores de centro, su nombramiento se debe renovar cada cuatro años, para lo que deben presentar su candidatura y defender su proyecto de dirección. Una evaluación positiva tiene repercusión en el salario, y después de tres mandatos con evaluación positiva, un director se puede presentar a oposición restringida para acceder al cuerpo de inspectores de Educación. Actuaciones de formación ligadas a la evaluación solo hay en el caso de los nuevos directores que, una vez elegidos, deben realizar un curso de formación.

La posibilidad de remoción como resultado de una evaluación es casi nula. Un docente solo puede ser removido mediante un expediente disciplinario por una falta grave o muy grave, lo que es excepcional. En ese caso, la decisión es tomada por el director provincial, a propuesta del instructor del expediente disciplinario, que se inicia si se detectan faltas graves. Ante cualquier resultado de evaluación hay posibilidad de apelación, recurriendo al director provincial de Educación.

Uruguay

Se trata de otro caso de normatividad precisa y actualizada que regula el trabajo de los maestros en un sistema muy consolidado, con un Estatuto del Funcionario Docente, cuya versión actual data de 1993 con las modificaciones introducidas en 2008.

En 15 capítulos y 11 anexos, el Estatuto tiene disposiciones precisas para regular el trabajo de los funcionarios docentes, noción que incluye a los que dan clases y a quienes realizan funciones de dirección, supervisión y orientación. Después de precisar derechos y deberes específicos de los docentes, el Estatuto define tres categorías básicas: docente efectivo (o titular), interino y suplente; luego establece un *si*stema escalafonario e inspectivo nacional, que comprende cinco subescalafones especiales para educación primaria, secundaria, técnico-profesional, de formación y perfeccionamiento docente, y de educación de adultos.

El sistema escalafonario comprende siete grados o niveles, a los que se accede con base en la puntuación que se obtenga en cuanto a aptitud docente (hasta 100 puntos), antigüedad (20) y actividad computada (20); además deben aprobarse los cursos que se reglamenten para cada cargo.

La asignación de puestos de trabajo y los ascensos se definirán por tres tipos de concurso: de méritos, de oposición y méritos, o de oposición libre, que serán convocados mediante llamado público y sustentados ante un tribunal cuyas decisiones pueden ser recurridas ante el Consejo del subsistema respectivo. Para determinar entre un grupo de aspirantes quién accederá a un puesto de trabajo determinado, se considera en primer lugar a quienes tengan el grado más alto del escalafón; entre los que tengan el mismo grado se preferirá a los de mayor antigüedad, y luego a los de mayor valor en el rubro de aptitud docente.

La aptitud docente es evaluada por una Junta Calificadora que nombra el Consejo del subsistema desconcentrado de que se trate, con base en los informes de las visitas de inspección al aula que se deben hacer cada año, en el juicio anual que emita el director de la escuela, en el cumplimiento de registros y documentación relacionada, en los cursos de capacitación y perfeccionamiento aprobados en el año, en las actividades de investigación u otras relacionadas con la docencia, que estén debidamente acreditadas, así como en las observaciones de orden disciplinario que puedan afectar la actuación.

Los juicios de los inspectores a partir de las visitas al aula deberán considerar la capacidad técnico-pedagógica del docente, la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje según el medio en que se realiza el trabajo, la planeación y el desarrollo del curso, los aprendizajes alcanzados por los alumnos y su capacidad para seguir aprendiendo, el clima de trabajo, el respeto a los alumnos, la promoción de su capacidad de autodeterminación y el trabajo creativo.



Por su parte, el juicio del director de la escuela tendrá en cuenta la aptitud y preparación del maestro, su iniciativa, su disposición al trabajo colaborativo, su asiduidad y puntualidad, las relaciones humanas, el interés por los alumnos y su trato con ellos, trabajos de investigación, contribución a la formación de futuros docentes, integración de tribunales y colaboración para la inserción de la escuela en su medio social.

El valor mínimo aceptable para el rubro de aptitud docente es de 51 puntos, de los 100 posibles; si un docente recibe una calificación inferior, su caso pasa a estudio de la Junta de Inspectores, que es la instancia facultada para hacer una declaración de ineptitud, que puede dar lugar al cese. Sin considerar los casos de renuncia o por alcanzar el límite de edad establecido, el cese solo puede proceder por inconducta grave, omisión o delito, por abandono del cargo, por ineptitud física o mental acreditada por junta médica, o por ineptitud comprobada para el ejercicio de la función docente, según lo señalado en el párrafo anterior.

Cuba

Es un caso destacado de un sistema sólido de evaluación de docentes basado en el mecanismo tradicional de la inspección, con una operación cuya calidad parece incidir en los altos niveles de aprendizaje que muestran los alumnos cubanos.

La evaluación de un docente puede dar lugar a su promoción a cargos de mayor responsabilidad –como la dirección del centro escolar o puestos superiores– o a una remuneración adicional. La institución educativa es la instancia que aprueba los docentes que van a asumir responsabilidades como jefes de departamento y de ciclo, y emite criterios para quienes van a asumir responsabilidades directivas a nivel municipal. La Dirección Municipal de Educación aprueba a los directores de centros escolares, y las provincias, los nombramientos para cargos municipales, a propuesta de los municipios. Con este procedimiento se procede en las diferentes instancias administrativas.

Para las decisiones se toma en cuenta la escolaridad formal y los cursos de actualización, la antigüedad en el servicio, el desempeño docente y las cualidades políticas y sociales. Predominan los resultados del trabajo del docente, el nivel de aprendizaje y la formación integral de sus alumnos, la preparación académica lograda y la experiencia en cargos de dirección.

Todos los meses, los directores de centros, de común acuerdo con la organización sindical, evalúan sistemáticamente a los docentes, analizando el cumplimiento de los objetivos, las funciones y el plan de trabajo individual, lo que permite puntualizar los aspectos deficientes que se deben mejorar. El proceso concluye, en dos momentos del curso escolar, con un certificado de evaluación.

Existe la posibilidad de remover a un docente si de manera consecutiva tiene un desempeño negativo y no logra resultados aceptables en el aprendizaje, o bien por incumplimiento de sus

obligaciones o si ha incurrido en faltas graves de la disciplina laboral o en el ejercicio de la docencia. En esos casos se da por concluida la relación laboral o se cambia a la persona a cargos menos complejos. La instancia que toma la decisión es la institución educativa. Se toman en cuenta:

- Los resultados de la evaluación del desempeño del docente, que valora disciplina del trabajo, calidad de la docencia, fundamentalmente en clase, y aprendizaje de los educandos.
- El vínculo de trabajo con organizaciones estudiantiles, políticas y de masas, así como con la comunidad donde residen los estudiantes.
- La contribución a la formación política ideológica, sobre todo en lo referido a la formación de valores, al dominio de la hi storia de Cuba y su vínculo con la historia local.
- Los resultados del trabajo educativo, considerando los indicadores de eficiencia educacional: asistencia, retención, resultados de las comprobaciones de conocimientos y habilidades, grado de desarrollo de las capacidades y hábitos en la formación de convicciones de los estudiantes.
- La atención a las diferencias individuales y su contribución al trabajo correctivo, el cumplimiento del reglamento escolar, el cuidado de la propiedad social e individual en el trabajo productivo y socialmente útil, en las actividades de estudio y trabajo, en el trabajo de orientación profesional y vocacional, y en la labor sistemática con la familia.

Los docentes inconformes con los resultados de alguna evaluación pueden apelar ante los órganos encargados de ello, según la legislación laboral vigente.

Costa Rica

En este país los docentes son evaluados anualmente mediante un formulario de calificación de servicios. La evaluación es realizada por el jefe inmediato, quien fundamenta su calificación en la valoración del historial laboral del docente durante el año, así como en la observación directa de clases, siguiendo las orientaciones del Manual de Evaluación y Calificación de OREALC / UNESCO, 2006. El resultado es insumo para posibles traslados, aumentos de salario y licencias.

Según el puesto de que se trate, y siguiendo el mencionado manual, el formulario comprende la evaluación de la personalidad (relaciones humanas, juicio, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral y escrita, conducta social e iniciativa), así como la evaluación del trabajo (relación con alumnos, padres de familia y comunidad, organización, cantidad y calidad del trabajo, desarrollo de programas, aplicación de métodos educativos, disciplina y jefatura). El resultado se expresa en los niveles excelente, muy bueno, bueno, insuficiente e inaceptable. Hay un apartado de "Capacitación y otras medidas de mejoramiento" para que la jefatura proponga los temas en los cuales el servidor requiere capacitarse.

En caso de inconformidad con el resultado, el interesado puede solicitar revisión, que hará que el jefe lo entreviste y ratifique o modifique su valoración, y el superior del jefe tome luego la decisión. En caso de que el servidor continúe en desacuerdo, se puede dirigir al supervisor



regional para que revise el caso; si la inconformidad persiste, el caso puede pasar al director regional y, en última instancia, se puede recurrir al Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional.

Los docentes pueden acceder a otro nivel o categoría, como director de escuela, supervisor o asesor, cuyo salario supera al básico de un maestro en proporciones que van de menos del 5% a alrededor del 80%. La decisión de que un docente acceda interinamente a un nivel superior es tomada por la Unidad Administrativa de la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública. Para que el nombramiento sea definitivo, se debe ganar un concurso externo en que pueden participan todas las personas que cumplan con los requisitos, de entre los que se define una terna de la que la jefatura inmediata escoge al ganador. También se puede hacer un concurso interno, entre los docentes con nombramiento definitivo que cumplan con los requisitos del puesto. Los elementos que tienen más peso en esas decisiones son el nivel académico, la experiencia laboral y la pertenencia al colegio respectivo; se consideran también conocimientos, habilidades y actitudes. Con base en ellos se define una terna, cuyos integrantes son entrevistados.

No hay evaluaciones de tipo recertificación, pero si un docente recibe dos veces consecutivas una calificación de insuficiente, o una vez la de inaceptable, y según el tipo de falta a que se deba tal calificación, puede ser suspendido por un tiempo o despedido. En esos casos, el superior del centro educativo presenta el asunto a la Dirección de Recursos Humanos, que solicita al Departamento de Asuntos Disciplinarios la apertura del expediente disciplinario con que inicia una investigación; si los argumentos del interesado en su defensa no son suficientes, el asunto pasa al Tribunal de Carrera Docente; en caso de que el fallo sea de despido, el ministro de Educación Pública puede cambiarlo por suspensión por un período determinado.

En caso de despido, el ministro comunica la decisión y su fundamento a la Dirección General de Servicio Civil, la cual turna el caso al Tribunal de Servicio Civil que, tras escuchar la defensa del interesado, toma la decisión final. El interesado puede buscar asesoría de alguna agrupación gremial o profesional de docentes, que pueden dar seguimiento al caso y apoyo legal para llegar a un acuerdo y evitar en última instancia el despido.

Guatemala

Este país representa otro caso de sistema de evaluación tradicional. La Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional (Decreto 1485) establece seis clases a las que pueden acceder los maestros tras su entrada a la profesión. A la clase A le corresponde el sueldo básico, y a las cinco siguientes un incremento de 25% en cada caso, de manera que la clase B tiene un ingreso 25% superior al sueldo básico; la clase C, 50% más; la clase D, 75%; la E, 100%, y la clase F, 125% sobre el sueldo básico. Para acceder a esas clases se utiliza un sistema de puntuación que considera ante todo el tiempo de servicio (40% del total), pero también la calidad (20%),

la superación (20%), los méritos especiales (5%) y los servicios extra (15%). Los puntos se comprueban cada año y se totalizan cada cuatro para cada docente, por una Junta Calificadora de Personal que valora la superación profesional, la calidad de los servicios y méritos obtenidos, con base en una hoja de servicio que llenan los directores de establecimiento y comprende lo siguiente:

- Tiempo de servicio.
- Calidad de su labor en el cargo: puntualidad, asistencia, colaboración, cumplimiento de comisiones, iniciativa, tiempo brindado en el trabajo, dedicación y esmero en su función, actividades en organizaciones auxiliares de la escuela y las demás que la Junta Calificadora de Personal acuerde.
- Superación por capacitación, nivelación o perfeccionamiento profesional: obtención de grado académico o título profesional; certificado de cursos universitarios o documento de estudios; investigación docente aprobada por el Consejo Técnico o la Universidad de San Carlos; tesis de graduación relacionada con la docencia; obtención de títulos docentes; obtención de diploma docente; certificado de aptitud o de asistencia a programas, cursos, cursillos de capacitación, nivelación, perfeccionamiento profesional.
- Méritos especiales por servicios a la educación y al magisterio.
- Servicios extra: colaboraciones a través de los medios usuales; iniciativa o planificación aprobadas por el Consejo Técnico de Educación; participación en trabajos en beneficio del magisterio; asistencia a congresos y reuniones nacionales o internacionales; estudio y divulgación de temas relacionados con la educación; fundación de instituciones educacionales; organización de eventos; participación en campañas o eventos de educación fundamental, culturización o educación; desempeño de cargos o comisiones en las organizaciones culturales o del magisterio; publicación de obras o trabajos didácticos; dictado de cursillos autorizados por el ministerio o la universidad.

En Guatemala no se exige a los docentes someterse a algún tipo de evaluación después de cierto tiempo (tipo recertificación) para permanecer en el puesto, ni existe la posibilidad de que un docente sea removido de su puesto como resultado de alguna evaluación.

El proceso para ingresar al servicio es de tipo de oposición, con jurados en el nivel municipal, departamental y nacional, a los que se puede apelar por inconformidad. En caso de ascenso a una clase escalafonaria superior, si no se alcanza la nota mínima para ascender se puede apelar ante la Junta Calificadora de Personal. Se estima que las instancias de apelación son efectivas en el 90% de los casos.

El Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala tiene un peso significativo en las decisiones relativas a la evaluación de docentes, dada su participación en las mesas técnicas que forman parte de la Junta Calificadora de Personal y de los Jurados de Oposición en toda la estructura.

Nicaragua

Presenta un sistema tradicional, con una normatividad del trabajo docente que tiene en cuenta las circunstancias de un sistema educativo que todavía tiene zonas importantes con carencias graves. El instrumento que regula el trabajo en los centros escolares es la Ley de Carrera Docente.

De acuerdo con esa norma, el primer ingreso a la docencia se define con base en la preparación profesional y la experiencia de los aspirantes, según el nivel educativo donde trabajarán. Sin embargo, donde no hay recursos humanos calificados para atender la demanda se puede contratar personal no titulado, que posteriormente se incorpore a un programa de profesionalización docente.

Un maestro puede ser promovido a cargos de mayor responsabilidad (de docencia o dirección, técnicos y administrativos), que tienen una remuneración adicional. La promoción a responsabilidades mayores de docencia corresponde al director de la escuela; el paso a cargos como director o asesor pedagógico, al delegado municipal. Para todos los niveles se toma en cuenta la experiencia, la preparación académica, las capacitaciones técnicas, metodológicas y administrativas, y el contar con un expediente libre de amonestaciones.

Los títulos que el docente posee en su expediente laboral como evidencia de su preparación académica son el elemento más importante, seguido por el análisis del archivo docente que contiene las evidencias de desempeño laboral (planes, cuadernos de registro, etc.) y los informes de visitas de asesoría recibidas en el aula. También son importantes los reconocimientos cuando el docente ha asumido responsabilidades, su relación con los padres y su integración en la comunidad.

No se precisan los tiempos para realizar los procesos de evaluación instituidos por el Ministerio de Educación. Los criterios establecidos por la ley son:

- Capacidad y eficiencia en el trabajo, que incluye:
  - — Dominio cognoscitivo de la ciencia o técnica y pedagogía.
  - — Capacidad y habilidad para transferir y aplicar el conocimiento.
  - — Dirección técnica y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificación, organización, ejecución y evaluación.
  - — Cooperación con actividades del ministerio, el centro y la comunidad.
- Ética profesional.
- Relaciones humanas.

Puede haber procesos de formación ligados a una evaluación, para ayudar a los docentes a mejorar su desempeño, con apoyo en la asesoría pedagógica.

Existe la posibilidad de remoción, pero una sola evaluación no es suficiente para remover a alguien de su cargo. La Ley de Carrera Docente protege la estabilidad laboral del personal docente. Sin contar los casos de renuncia o jubilación, o por aceptar un cargo incompatible con el servicio docente, solo procederá el retiro o la suspensión temporal del servicio por abandono del cargo o incumplimiento reiterado e injustificado de las funciones y obligaciones propias del mismo, o por haber cometido delitos y haber sido condenado por sentencia firme.

La remoción producto de evaluación solamente ocurre si existen evidencias de incumplimiento o deficiencia laboral demostrada en varios informes de seguimiento para finalmente tomar la decisión. El reglamento de la Ley de Carrera Docente establece: "Los resultados de la evaluación en principio tendrán carácter educativo y retroalimentador, pero también se utilizarán para retiro y otros movimientos de personal". Si el cargo es de docente, generalmente la decisión la toma el director del centro escolar; si es un director o asesor pedagógico, la toma el delegado municipal. Los casos pueden llegar a la Comisión Departamental o Nacional de Carrera Docente, donde se toma la decisión final, por lo general en base a documentos que soportan el seguimiento dado (informes, memorándum, actas de despachos, controles de asistencia diaria, etc.). Hay instancias formales de apelación, que son las comisiones departamentales o la Comisión Nacional de Carrera Docente, y el Ministerio del Trabajo.

Honduras

Este país es otro caso de sistema tradicional, en el que se planea hacer cambios en lo relativo a evaluación docente en un futuro cercano.

En la enseñanza primaria (1.° a 6.° grado) hay actualmente algunas categorías de escuelas que tienen condiciones diferentes a las de los planteles ordinarios (por ejemplo, técnicas, experimentales y de ensayo). Para trabajar en ellas hay requisitos especiales para los docentes, pero también salarios diferentes.

Los elementos que considera el sistema de evaluación son los tradicionales de escolaridad formal, escolaridad adicional y antigüedad, con el mismo peso.

Después de que alguien ingresa al servicio docente, solo se le puede suspender temporal o definitivamente cuando hay causas tipificadas como muy graves. No hay procesos de evaluación del desempeño. Cuando hay denuncia de algún ilícito que cometa un maestro se hace una investigación, y la Dirección Departamental toma la decisión al respecto. En caso de inconformidad de un maestro con una decisión de este tipo, puede apelar fuera de la Secretaría de Educación, a las instancias judiciales a través de los juzgados correspondientes. También pueden hacerlo ante el Ministerio Público a través de las fiscalías correspondientes, como la de Derechos Humanos, la de Anticorrupción o la de la Mujer, entre otras.



Hay seis organizaciones sindicales o colegios magisteriales que defienden a sus agremiados como una instancia de fuerza, con mucho poder social y económico.

Hay procesos de capacitación o actualización docente como respuesta a los resultados de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, a los que se aplican pruebas para ello, pero no a partir de evaluaciones de los docentes, que no existen.

La nueva Ley Fundamental de Educación contempla que a partir de 2014 se realice una evaluación del desempeño en la que participen todos los docentes en igualdad de condiciones, con cuyos resultados se hagan acreedores a un incentivo temporal, mientras se realiza la siguiente evaluación.

El Salvador

Es otro caso de sistema tradicional, en el que lo referente al ingreso, permanencia y desempeño de los docentes en el aula y de los directores en la escuela está regulado mediante la Ley de la Carrera Docente y su Reglamento.

El artículo 35 de la ley establece un sistema de incrementos salariales por antigüedad como sigue: después de los primeros cinco años de trabajo, hay un aumento del 10%; después de 10 años, el aumento es del 8%; luego, es del 6% cada cinco años hasta los 35 años de trabajo. El artículo 20 de la ley, según la formación académica, clasifica también a los maestros en Docentes Nivel 1 y Nivel 2. La instancia que asigna esos niveles es el Tribunal Calificador de la Carrera Docente, regulado por la misma Ley de la Carrera Docente. Para ello considera la escolaridad formal y los cursos de actualización.

No existen evaluaciones de desempeño. La posibilidad de que un docente sea removido de su puesto solo puede ocurrir por las faltas tipificadas en las leyes con sus correspondientes sanciones. Para la administración de justicia en cada departamento hay una Junta de la Carrera Docente (dos en el caso de San Salvador); como instancias superiores hay un Tribunal de la Carrera Docente y un Tribunal Calificador de la Carrera Docente, y la instancia máxima es la Sala de lo Contencioso Administrativo de la Corte Suprema de Justicia.

República Dominicana

Se tata de otro caso de un sistema tradicional con funcionamiento débil, en el que comienzan a plantearse innovaciones.

Los docentes pueden ascender a coordinador, director o subdirector de centro, técnico-docente distrital, regional o nacional, con niveles salariales diferentes, y perciben incentivos que

representan un porcentaje del salario base: por titulación, de 10% a 40%; por años en servicio, de 10% a 15%; por evaluación del desempeño, de 7% a 35%.

Hay varias instancias en la toma de decisión, dependiendo del nivel al que es promovido el maestro. Para ascender a niveles técnico-docentes, deciden los directores de distrito o región y, a nivel nacional, las direcciones generales. Para ascender a la subdirección o dirección de un centro, hay que presentar concurso de oposición cuando se produce una vacante. En general, el postulante debe tener la formación y calificación para el puesto, existir la vacante y ganar el concurso. Hasta ahora solo hay concursos para ingreso a plazas de maestro, orientador, subdirector y director. Los demás cargos no tienen concurso aunque el Reglamento así lo indique. La evaluación de desempeño da lugar a recomendaciones de capacitación para los maestros y técnicos.

Para puestos que se asignan por concurso, los aspirantes deben someterse a pruebas y entrevistas. La Ordenanza 6-2010 reglamenta los concursos para selección de docentes y establece una distribución de 100 puntos como sigue:

- Perfil profesional (formación y experiencia): 10 puntos.
- Prueba escrita: 50 puntos.
- Práctica de planificación: 25 puntos.
- Entrevista oral: 15 puntos.
- Prueba psicológica: cumple o no cumple.

Para los puestos en que no hay concursos, los elementos que se toman en cuenta incluyen tener grado universitario, especialidad en la materia de su competencia, cinco años o más de experiencia y una historial laboral sin registro de faltas e indisciplina. No se establece un peso específico para cada uno de estos aspectos.

Lo relativo a la permanencia en el empleo o la eventual remoción se establece en la normatividad y mediante acuerdos con la Asociación Dominicana de Profesores. Un docente puede ser removido del empleo si incurre en las causas indicadas en el Régimen Disciplinario del Reglamento de Estatuto Docente y la Ley de Función Pública. La decisión de remoción por faltas debe basarse en un expediente, y es tomada por la Dirección Distrital y/o Regional, que somete el caso a la Dirección de Recursos Humanos, que ejecuta la acción. Se puede recurrir ante el Tribunal de la Carrera Docente; en la práctica, se llega a acuerdos entre la autoridad y el sindicato, que es parte de la comisión de evaluación de desempeño.

No es condición que el docente sea evaluado para garantizar su permanencia, pero el Reglamento establece una evaluación del desempeño para medir grado de cumplimiento, calidad y compromiso del maestro, asociada a incentivos. No se considera la opción de remover al do-

cente por resultados de la evaluación, y esta contempla la opción de mejora continua a través de programas de capacitación.

Actualmente no existe la exigencia de certificación y recertificación, pero está prevista su implementación. Está en curso el diseño de la metodología y los procesos para tal efecto, como una exigencia de la Estrategia Nacional de Desarrollo. En 2013 se realiza un diagnóstico nacional para crear el sistema de certificación docente que entrará en vigencia gradualmente a partir del 2014.

México

México es un caso extremo de cómo la efectividad del sistema de evaluación se puede ver alterada por el peso del sindicato; por otra parte, el país introdujo antes que otros de la región un sistema de pago diferenciado con base en resultados, que no escapa a la limitación que se acaba de mencionar (Barrera y Myers, 2011; Luna y otros, 2012; OCDE, 2011).

El marco regulatorio de las relaciones laborales del sistema público de educación está formado por varios instrumentos: el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, de 1946; la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, de 1963; el Reglamento de Escalafón, de 1973, y la Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos, de 1982. Es el Reglamento de Escalafón el instrumento que, desde hace 40 años, define los rasgos básicos de la estructura salarial.

Para entender la forma en que opera el sistema hay que tener en cuenta el peso de la principal organización magisterial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su relación con la Secretaría de Educación Pública (SEP). El SNTE se formó en 1943, impulsado por el gobierno federal, para poner orden en un medio en el que había decenas de pequeños sindicatos con muy variadas orientaciones políticas; desde entonces fue una pieza importante del aparato de control del partido político dominante. Desde la década de 1970, el peso del SNTE aumentó por su "colonización" de la SEP: muchos puestos de confianza, incluyendo los de director de escuela y supervisor de zona, direcciones generales, coordinaciones, direcciones, subdirecciones y jefaturas de departamento de la SEP fueron ocupados por maestros escogidos por el sindicato.

La aplicación del Reglamento de Escalafón corresponde a comisiones mixtas integradas por representantes de la SEP y el SNTE en igual número. Dada la situación descrita, en la práctica las comisiones son controladas en muchos casos por el sindicato, que ha tenido un alto grado de injerencia sobre el acceso a las plazas docentes, así como sobre la promoción de los maestros en servicio a puestos de responsabilidad y a niveles superiores de remuneración. Para ello, el Reglamento de Escalafón establece cuatro factores, con los aspectos particulares y los pesos siguientes, que el reglamento especifica con detalle:

- Conocimientos (45%): preparación inicial (20%) y mejora profesional (25%).
- Aptitud (25%): eficiencia (20%) y otras actividades, como publicaciones (5%).
- Puntualidad y disciplina (10%): incluye la observancia de reglamentos, el acatamiento de órdenes superiores y la exactitud y el orden en el trabajo.
- Antigüedad: 20%.

Como motivos de pérdida de derechos por parte de un trabajador de la educación, el Reglamento contempla la renuncia, el abandono del empleo y el cese, pero no precisa las posibles causas de este último ni el procedimiento a seguir. En los hechos, el sistema escalafonario mexicano se ha manejado con criterios políticos.

Anticipándose a los demás países de la región, en 1993 al sistema anterior se añadió uno voluntario de estímulos, conocido como Carrera Magisterial. Quienes aceptaran someterse a evaluación para acceder a los beneficios del programa podían ubicarse en uno de cinco niveles, con un estímulo de 20% a 150% del salario de base. Inicialmente los elementos que comprendía la evaluación incluían la antigüedad del maestro (con un peso del 10% de la puntuación total); su grado académico (15%); los cursos de actualización que hubiera llevado (17%); su "preparación profesional", según los resultados que obtuviera en una prueba de conocimientos sobre las materias a enseñar, la pedagogía y la normatividad escolar (28%); su "desempeño profesional", a juicio del director y los demás maestros de su escuela (10%), y el "aprovechamiento escolar" de sus alumnos, según sus resultados en una prueba estandarizada (20%).

El juicio del director y los compañeros resultaba poco confiable, ya que casi todos los aspirantes recibían la máxima puntuación posible; las pruebas con las que se pretendía valorar los conocimientos cubrían casi solo cuestiones memorísticas y teóricas; las pruebas aplicadas a los alumnos, además de limitaciones similares relativas a la calidad de las preguntas, daban resultados de dudosa calidad derivadas de aplicaciones masivas a millones de alumnos, mal controladas.

Desde 2006, el aprendizaje de los alumnos para Carrera Magisterial se mide con unas pruebas censales: las evaluaciones nacionales del logro académico en centros escolares (ENLACE). Desde la primera ocasión en que se aplicaron estas pruebas, los resultados sirvieron para hacer ordenamientos *(ranking)* de escuelas, sin tener en cuenta las limitaciones que no permiten sustentar tales conclusiones.

En 2011 un nuevo acuerdo entre la autoridad educativa y la organización sindical condicionó la recepción de los estímulos a refrendos periódicos, en lugar de que una vez alcanzado un nivel el estímulo fuera permanente. Otro acuerdo estableció la obligatoriedad del sistema ("evaluación universal") y modificó una vez más la definición y peso de los elementos a considerar, que quedaron reducidos a cuatro:



- Aprovechamiento escolar, con base en los resultados de las pruebas de aprovechamientos que se aplican censalmente desde 2006 (50%).
- Desempeño profesional "con base en los estándares o los instrumentos y estrategias que emita la Secretaría de Educación Pública" (25%).
- Preparación profesional, según los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que se aplicarán cada tres años (5%).
- Formación continua, según resultados en cursos que los maestros deberán llevar en función de los puntos débiles detectados en las pruebas (20%).

En 2011 y 2012 los intentos por hacer realidad la evaluación universal enfrentaron la oposición del sindicato. A fines de 2012 el Congreso aprobó una reforma constitucional que da sustento a la obligatoriedad de la evaluación y eleva al rango de organismo autónomo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Están en proceso leyes que regularán el funcionamiento del INEE y de un nuevo Servicio Profesional Docente.

Ecuador

Otro país en el que los propósitos innovadores enfrentan fuerte resistencia por parte de los maestros. En 2006 se aprobó el Plan Decenal de Educación 2006-2015, para implementar políticas que guíen la modernización del sistema educativo. Una de esas políticas conduce a la introducción de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas, con cuatro componentes a evaluar: a) la gestión del Ministerio y sus dependencias; b) el desempeño de los docentes; c) el desempeño de los estudiantes, y d) la calidad del currículo nacional.

La propuesta del sistema se basa en el concepto de que todas las personas tienen la capacidad de mejorar sus desempeños cuando conocen sus debilidades y se les brinda oportunidad de superarlas con procesos de desarrollo profesional o apoyo pedagógico de acuerdo a las necesidades individuales. Según lo anterior, la evaluación fue concebida por el Ministerio de Educación como un proceso que busca el mejoramiento de los desempeños y procesos, y aclara que no es punitiva ni busca la sanción de los involucrados, sino más bien persigue estimular el esfuerzo realizado por todos los actores educativos y la institución educativa.

La evaluación comenzó operativamente en 2008 con una convocatoria voluntaria del Ministerio de Educación a todos los docentes del sector público. De un total aproximado de 200 mil, solo se presentaron 1.569, en vista de lo cual se optó por hacer obligatoria la evaluación. Mediante un acuerdo presidencial, en 2009 se oficializó el sistema de evaluación y rendición social de cuentas, y se estableció el mecanismo para la evaluación de los docentes. La evaluación obligatoria fue aplicada a una muestra del 25% de los maestros de todo el país, y se planeó continuar evaluando un 25% cada año hasta culminar en 2013. Se estableció que la evaluación docente tenga un componente interno y uno externo, cada uno con 50% del peso total.

La evaluación interna comprende una autoevaluación (5% de la nota); una coevaluación, realizada por un colega de la misma área (5%); una por parte de los directivos (5%); otra por los padres y madres de familia (8%); una más por los estudiantes (12%), y una observación del aula (15%).

La evaluación externa consiste en una prueba escrita que mide los conocimientos de los docentes: conocimientos específicos (30%), pedagógicos (10%) y comprensión lectora (10%). Para los docentes de planteles bilingües se propone una prueba de lengua materna. En cuanto a conocimientos específicos, hay pruebas distintas para docentes del primer año de educación básica y docentes de segundo a séptimo año de ese nivel. La escala de valoración va de 1 a 100, siendo 90 o más excelente; de 80 a 89, muy bueno; de 60 a 79, bueno, y menos de 60, insatisfactorio. Los resultados se promedian con los de la evaluación interna.

El Ministerio de Educación ofrece estímulos económicos y desarrollo profesional a los docentes con resultados excelentes. Por el contrario, los que obtengan una calificación insatisfactoria tendrán una oportunidad adicional para someterse a una nueva evaluación, y en caso de no aprobarla podrían ser separados de su puesto.

Hubo resistencia por parte de los docentes para presentarse a las pruebas y el gobierno amenazó con destituir al que se negase a rendir las evaluaciones. El Decreto Ejecutivo 1740 obliga a los docentes, como servidores públicos, a ser evaluados; en caso contrario, serían removidos de sus funciones y declarados "incompetentes profesionales". En las evaluaciones efectuadas de 2008 a 2012, de 60.073 docentes evaluados el 1,18% obtuvo una calificación de excelente; el 34,41%, de muy bueno; el 61,89%, de bueno, y el 2,52%, de insatisfactorio.

En marzo de 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que dio un giro a la evaluación docente. Al Ministerio de Educación toca ahora formular los estándares de calidad para el desempeño profesional de docentes y directivos, y para valorar su cumplimiento se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), establecido en noviembre de 2012, cuyo objetivo general es:

> Realizar la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y sus componentes, con la finalidad de promover una educación de excelencia. Así como establecer los indicadores de la calidad de la educación a través de la evaluación continua del aprendizaje, del desempeño de profesionales de la educación y de gestión de establecimientos educativos, considerando la interculturalidad, la plurinacionalidad y las lenguas ancestrales desde un enfoque de derechos y deberes.

Perú

Un caso más de un país que está introduciendo sistemas novedosos de evaluación que incluyen remuneraciones diferenciadas.

Aquí la evaluación de los docentes ha tenido diversas modificaciones, siendo las más recientes las que define la Ley de Reforma Magisterial (Ley N.° 29.944, del 25 de noviembre de 2012),

que establece evaluaciones que permiten al docente ascender en un sistema con ocho niveles (escalas magisteriales). Cada escala o nivel implica una remuneración adicional que va del 100% al 260%, así como el acceso a cargos de más responsabilidad.

Un comité de evaluación de ascenso de escala magisterial, que preside el director de Gestión Educativa Local, toma las decisiones, considerando estos elementos:

- Conocimientos disciplinares del área curricular, nivel y ciclo de la modalidad o forma educativa en que enseña el docente.
- Dominio de la teoría pedagógica.
- Calidad de desempeño laboral.
- Formación profesional.
- Méritos.

Según señala la Ley de Reforma Magisterial, de los aspectos anteriores el que tiene mayor peso en el puntaje total es la calidad de desempeño laboral, con base en los resultados de la última evaluación del desempeño docente que haya pasado el profesor. Esta evaluación se sustenta en los criterios del buen desempeño docente contenidos en las políticas de evaluación establecidas por el Ministerio de Educación, e incluye necesariamente la evaluación del progreso de los alumnos.

Los docentes deben someterse cada tres años, como máximo, a una evaluación del desempeño basada en esos criterios, con la posibilidad de remoción si el desempeño es muy deficiente o si el docente no presenta la evaluación cuando corresponde, sin causa justificada. Sin embargo, la remoción no puede tener lugar de inmediato: el docente cuyo desempeño sea valorado negativamente debe participar en un programa de superación profesional durante seis meses, tras lo cual debe someterse a una segunda evaluación. Si el resultado vuelve a ser desfavorable, tiene una segunda oportunidad de participar en el programa de superación, tras lo cual se le podrá remover si los resultados negativos persisten. La decisión final es tomado por el Ministerio de Educación, a partir de los resultados de las evaluaciones de la calidad de desempeño del docente, así como de su compromiso institucional y con la comunidad. Hay comités de vigilancia en cada región, que tienen el papel de instancias de apelación.

Colombia

El Estatuto Docente de Colombia establece las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El ingreso al servicio estatal es a través del concurso de méritos, un proceso mediante el cual se determina la inclusión de los aspirantes en el listado de elegibles, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y personalidad.

La entidad territorial certificada por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) convoca a concurso público y abierto para cargos docentes y directivos. Los que cumplen los requisitos presentan pruebas de selección que valoran aptitudes y competencias básicas, con cuyos resultados se forma un listado de elegibles, que pasan una prueba psicotécnica, una entrevista y una valoración de antecedentes.

Según el mérito de cada elegible, se le asigna un lugar dentro del listado para cada puesto. Los resultados se publican en la forma de un listado de elegibles por nivel educativo y área de conocimiento, en orden descendente del puntaje obtenido.

La Ley 715 de 2011 define como cargos directivos docentes los de rector de institución educativa, director de centro educativo y coordinador. Los docentes pueden ingresar a ellos mediante concurso, en el que se califican los títulos de posgrado relacionados con las funciones del cargo y la experiencia adicional:

- Director de educación preescolar y primaria rural: título de normal superior, de licenciado en Educación o profesional, y cuatro años de experiencia.
- Coordinador: título de licenciado en Educación o profesional, y cinco años de experiencia.
- Rector de institución con preescolar y educación básica completa o media: título de licenciado en Educación o profesional, y seis años de experiencia.

Estos cargos cuentan con un reconocimiento salarial:

- Rector de escuela normal superior: 35% adicional.
- Rector de institución educativa con al menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación básica y media completos: 30%.
- Rector de institución educativa con al menos un grado de educación preescolar y la básica completa: 25%.
- Rector de institución que tenga solo educación media completa: 30%.
- Coordinador de institución educativa: 20%.
- Director de centro educativo rural: 10%.

También hay reconocimiento por el número de jornadas o turnos y de alumnos de la institución: 30% adicional para el rector de un establecimiento con tres turnos y mil o más alumnos; 25% si solo hay dos turnos y mil o más estudiantes, o bien tres turnos y menos de mil alumnos, y 20% con dos turnos y menos de mil alumnos.

El ejercicio de la carrera docente está sometido a evaluación permanente que verifica el desempeño de las funciones, los niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. La evaluación tiene como objetivos:



- Estimular el compromiso con el desarrollo profesional, el rendimiento y la capacitación continua para mejorar la calidad de la educación.
- Conocer los méritos de docentes y directivos y la calidad de su actuación frente al estudiantado y la comunidad en el desempeño de sus funciones.
- Medir actualización pedagógica y conocimientos específicos para detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos de mejora.
- Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante estímulos o incentivos.
- Establecer sobre bases objetivas qué docentes y directivos deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de sus funciones.

En el pasado, e incluso bajo el régimen definido por un decreto de 1979, no había una obligación de evaluación permanente de docentes y directivos. Desde 2002, a partir de la publicación del Decreto Ley 1278, hay tres tipos de evaluación: de período de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias.

Una vez que una persona ingresa al servicio como docente o directivo mediante el concurso respectivo, tiene que ser evaluado en período de prueba, al término del año escolar, siempre y cuando haya cubierto el cargo por un período no menor a los cuatro meses; de lo contrario, deberán esperar hasta el año académico siguiente. La evaluación comprende desempeño y competencias específicas.

Superado el período de prueba, docentes y directivos deben sujetarse anualmente a evaluación de desempeño laboral (Decreto 3.782 de 2007), por parte de quien designe el secretario de Educación (para los rectores y directores de centro) o por el rector (para los docentes y coordinadores).

La evaluación de competencias se hará cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis años; será de carácter voluntario para los docentes y directivos que pretendan ascender en el escalafón; se hará por grados y por cargos directivos, y deberá permitir la valoración de competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, de liderazgo y dirección, cognitivas, y de eficacia personal.

Tanto la evaluación en período de prueba como las anuales de desempeño laboral y las periódicas de competencias, pueden dar lugar a la separación del servicio. El docente con calificación no satisfactoria (60% o menos) en dos años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y retirado del servicio. Los directivos docentes que obtengan una calificación inferior al 60% durante dos años consecutivos serán regresados a la docencia una vez que exista vacante, si provenían del servicio estatal, en cuyo caso percibirán el salario que

corresponda a dicho cargo, de acuerdo con el grado y nivel salarial que tenían. Si no provenían de la docencia estatal, serán excluidos del escalafón y retirados del servicio.

La decisión de remover de su puesto a un docente o directivo como resultado de una evaluación es tomada por la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada correspondiente, y se puede recurrir ante la CNSC, que es la instancia suprema para los temas de ingreso y promoción, con autonomía constitucional.

Portugal

Otra nación iberoamericana que, a partir de un sistema tradicional de evaluación, ha introducido innovaciones para dar retribuciones diferenciadas en base a alguna forma de evaluación del desempeño docente.

Durante su carrera, los docentes pasan por varios niveles de salario, directamente relacionados con los resultados de la evaluación de su desempeño. Además de las tareas de docencia, los maestros pueden ejercer diversas funciones dentro de la escuela, como las de director y otros cargos de dirección, de coordinador de departamento o director de turno. El desempeño de esas funciones trae consigo una remuneración adicional y una reducción de la carga lectiva.

Participan en el proceso de evaluación de docentes el presidente del consejo general de la escuela (del que forman parte docentes, no docentes, autarquías, padres de familia, alumnos y otros sectores); el director; el consejo pedagógico y su sección de evaluación docente; evaluadores externos e internos, y evaluados.

El director de la escuela es elegido por el consejo general, que luego nombra un subdirector y los adjuntos. El coordinador de departamento es elegido por los integrantes del mismo, de una terna de docentes propuestos por el director, a quien corresponde designar a los responsables de otras funciones en la escuela.

Para todos los niveles se toman en cuenta tres dimensiones de experiencia y preparación específica para el cargo, con los pesos siguientes:

- 60% para la dimensión científica y pedagógica (este rubro sube a 70% si hay evaluación externa basada en observación del trabajo en aula).
- 20% para la participación en la escuela y la relación con la comunidad.
- 20% para la formación continua y el desarrollo profesional.

La evaluación externa con observación en aula del trabajo del docente puede dar lugar a remoción después de dos ciclos consecutivos de evaluaciones negativas, correspondiendo la decisión al Ministerio de Educación y Ciencia. Un primer resultado negativo trae como con-



secuencia que deja de contarse el tiempo de servicio del ciclo de evaluación de que se trate, para efectos de ascenso en la carrera docente, y la obligación de llevar y terminar con éxito un programa de formación de un año de duración, propuesto por los evaluadores y aprobado por el consejo pedagógico, que incluye observación en aula. Un segundo resultado insuficiente implica el inicio de un proceso de averiguación que puede culminar en la remoción. Para los docentes con nombramiento no definitivo, obtener dos resultados negativos consecutivos implica que no podrán ser admitidos a ningún concurso para personal docente en los tres años escolares siguientes.

Para ingreso, promoción y permanencia en puestos, la primera instancia es el director de la escuela; la segunda es la Dirección General de Administración Escolar (antes direcciones regionales de educación), y la tercera y última es el Ministerio de Educación y Ciencia. Los sindicatos de profesores son escuchados y negocian con el ministerio la definición de los modelos de evaluación.

Chile

Ejemplo destacado de evaluación de docentes basada en investigaciones de calidad sobresaliente es Chile, que aprovechó la experiencia en evaluación de aprendizajes derivada del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) (Morduchowicz, 2011; Manzi, González y Sun, 2011; Vaillant, 2012).

Cuenta con dos sistemas de estímulos. Uno es la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), un programa voluntario para reconocer el mérito profesional de maestros de primaria y secundaria que se sometan a una evaluación basada en la revisión de un portafolio con planes de clases, grabación en video de una lección y una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Los maestros bien evaluados reciben un estímulo que equivale a un mes adicional de salario durante diez años, a partir del salario básico, que depende de la antigüedad en el servicio, considerando cuatro tramos de diez años: el primero, con los docentes que tienen hasta 10 años de trabajo; el segundo, con los docentes que tienen de 12 a 20 años de servicio; el tercer tramo, con los maestros con 22 a 30 años de antigüedad, y el cuarto, con los que tengan más tiempo en el servicio docente.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD) establece evaluaciones obligatorias cada cuatro años para verificar el cumplimiento de los estándares del Marco de la Buena Enseñanza, que tiene cuatro dimensiones: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y cumplimiento de responsabilidades profesionales. Para su evaluación, las dimensiones se precisan con indicadores y rúbricas, y la información se obtiene de cuatro fuentes, que tienen un peso diferente en la puntuación final: a) una autoevaluación (10%); b) un informe del director y el jefe técnico pedagógico de la escuela (10%); c) la evaluación de un par, un docente de otra escuela (20%), y d) un portafolio con evidencias que incluyen la grabación en video de una clase (60%).

Los resultados ubican a cada maestro en un nivel de competencia: insatisfactoria, básica, competente y destacada. Un maestro con resultado insatisfactorio debe seguir un curso de capacitación y volver a someterse a evaluación. Un segundo resultado insatisfactorio implica dejar temporalmente la escuela para dedicarse por completo a un programa de desarrollo profesional. Un tercer resultado similar lleva a la separación definitiva del servicio. En cambio, obtener un resultado de competente o destacado permite al interesado presentar un examen sobre la/s materia/s que enseña para obtener la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), que equivale a un incremento de entre el 5% y el 25% de la remuneración básica mínima nacional. El estímulo de la AVDI es acumulable con el de la AEP.

Brasil

Por la organización federal del país, los estados y municipios son responsables de regular sus propios sistemas de enseñanza, pero hay una red federal de docentes en educación básica, técnica y tecnológica a los que se refiere esta información.

Además de la posibilidad de acceder a puestos de dirección, de acuerdo a la Ley 12.772 (diciembre de 2012), la carrera del magisterio de educación básica, técnica y tecnológica comprende cinco clases: profesor asociado 1, 2, 3 y 4, y profesor titular. La remuneración adicional para cada nivel se define en tablas establecidas por el Gobierno Federal, a través del Ministerio de Planificación.

Las decisiones relativas al acceso a esas clases corresponden al Gobierno Federal. La Ley 12.772 estableció normas para los procedimientos de progresión y promoción en la carrera, que todavía necesitan ser reglamentados por el Ministerio de Educación. La ley define que la progresión en la carrera observará en forma acumulativa dos criterios generales: tener 24 meses de actuación efectiva en cada nivel y aprobar la evaluación de desempeño individual. La promoción ocurrirá observándose el período mínimo de 24 meses en el último nivel de cada clase. Para pasar de profesor asociado 1 a profesor asociado 2, de este a 3 y luego a 4, se requerirá obtener aprobación en un proceso de evaluación de desempeño. Para acceder a la clase de profesor titular, además de aprobación en la evaluación de desempeño, se requerirá tener título de doctor y obtener aprobación de un memorial que considere las actividades de enseñanza, investigación, extensión, gestión académica y producción profesional relevante, o defensa de una tesis académica. El sistema de enseñanza federal no establece pesos para los distintos criterios de promoción y progresión en la carrera.

Los profesores de la red federal están sometidos al régimen jurídico único de los servidores públicos federales (Ley 8.112/90), que establece la obligatoriedad de un período de prueba *(estágio probatório)* con duración de tres años, durante el cual son evaluados anualmente por su jefe inmediato, considerando la aptitud y la capacidad para el desempeño del cargo, con énfasis en asiduidad, disciplina, capacidad de iniciativa, productividad y responsabilidad. Cumplido

y aprobado ese período, el servidor es "confirmado" en el puesto, adquiriendo estabilidad, lo que significa que solo puede ser retirado en el caso de cometer falta grave contraria a la legislación vigente, y después de un proceso administrativo disciplinario para la investigación de los hechos. No se permite, así, la separación del funcionario de su puesto en base a evaluaciones no satisfactorias. De acuerdo con las leyes brasileñas, no se puede remover a un servidor público a título de castigo.

Todo profesor que considere afectados sus derechos de promoción, permanencia u otros puede recurrir a las instancias administrativas y judiciales. No hay actuaciones de formación ligadas a la evaluación.

En algunos estados hay innovaciones en evaluación de docentes, incluyendo el uso de los resultados para asignar estímulos económicos o salarios diferenciados, como Minas Gerais y Sao Paulo. En esos estados, así como en Amazonas, Ceará, Espíritu Santo, Río de Janeiro y Pernambuco, se utilizan los resultados de los estudiantes en pruebas de rendimiento estatales, junto con otros indicadores, para definir esos estímulos o pagos diferenciales (Morduchowicz, 2011, pp. 14-15 y 19).

5.4 Conclusiones: la evaluación de los docentes y la mejora de la calidad

Los resultados que obtengan los alumnos dependen en parte de las condiciones que prevalecen en el hogar y el medio en que vive cada uno, pero también de las escuelas a las que asisten y, entre los elementos que dependen de la escuela, el docente es, sin duda, el más importante. Por ello, tener un buen sistema de evaluación de los maestros puede contribuir a mejorar los resultados de los alumnos, sin olvidar que la evaluación por sí misma no produce mejora alguna, aunque sí puede aportar información sobre la situación prevaleciente y, en el mejor de los casos, sobre los obstáculos que se oponen a la calidad y los factores que pueden favorecerla. Esto es valioso, pero la calidad misma implica mucho más.

Para que ayude a mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos, un sistema de evaluación de maestros no se debe reducir a valorar el desempeño de los que están frente al grupo; debe comenzar antes, buscando asegurar que quienes accedan a la profesión docente sean jóvenes con características que permitan esperar que llegarán a ser buenos maestros. Esto tiene que ver con las evaluaciones para el ingreso a los programas de formación de docentes, así como con la acreditación de la calidad de las instituciones en que se ofrezcan esos programas.

Luego deberá haber buenas evaluaciones para decidir quiénes pueden ingresar a la profesión, con procesos de transición de la escuela al primer trabajo e inducción a este, con acompañamiento de tutores experimentados. Finalmente, se necesita que haya también buenos sistemas de promoción horizontal y vertical de maestros en servicio, en base a evaluaciones confiables y válidas de su desempeño, incluyendo la certificación de los más destacados.

Esta idea coincide con una de Darling-Hammond, en el sentido de que un sistema completo de evaluación de maestros debe incluir tres componentes:

Tabla 5.3. Un continuo de evaluaciones del desempeño docente

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
Para licencia inicial: • Al entrar a la profesión. • Con altos estándares comunes a toda forma de acceso a la docencia. • Con evaluaciones del conocimiento de los contenidos. • Cuyo resultado se use para la acreditación de programas de formación.	Para licencia profesional: • Después de inducción y antes de plaza definitiva. • Con evidencia sistemática de práctica docente y aprendizaje de los estudiantes. • Cuyo resultado se use también para informar el apoyo a los docentes y el desarrollo profesional.	Para certificación avanzada: • Después de plaza definitiva. • Mediante evaluación de logros de docente experimentado. • Certificación del NBPTS o alternativa local. • Evidencia utilizada para pago diferencial y para acceso a puestos de dirección.

Fuente: Darling-Hammond, 2012, fig. 1, p. 11.

Por otra parte, el punto de partida de toda evaluación es la definición precisa del referente contra el que se deberá comparar la situación de los evaluandos. Por ello, en cualquiera de sus componentes o momentos, el punto de partida de un sistema de evaluación de docentes es la definición de buen maestro que, a su vez, debe comprender varias dimensiones, las que se sintetizan en la tabla 5.4.

Tabla 5.4. Dimensiones de la definición de buen maestro

INSUMOS	PROCESOS	RESULTADOS
Rasgos personales • Capacidad intelectual • Madurez afectiva	Normalidad mínima • Asistencia, puntualidad • Respeto a los alumnos • Cumplimiento del programa	Formales • Asistencia de alumnos • Permanencia hasta el final • Promoción de grado
Creencias, concepciones • Sobre los alumnos • Sobre él mismo • Sobre los compañeros, la enseñanza, evaluación…	Prácticas de enseñanza • Planeación de clases • Preparación de material • Desarrollo de sesiones • Interacción con alumnos	Cognitivos • Resultados de alumnos en todas las áreas • Avance respecto al inicio • Resultados en alumnos más vulnerables, equidad…
Conocimientos • De competencias básicas • Del currículo y contenidos • Pedagógicos generales • Pedagógico del contenido	Prácticas de evaluación • Monitoreo permanente • Evaluación final • Retroalimentación	No cognitivos • Salud física y mental • Competencia ciudadana • Responsabilidad y, en general, valores éticos
Actitudes y valores • Reflexión, autocrítica • Trabajo en equipo • Comprensión de contexto • Respeto de diversidad • Valores éticos en general	Prácticas de gestión • Manejo de aula y grupo • Trabajo en colectivo • Relación con padres	

Fuente: Elaboración propia.

La complejidad de la conceptualización de un buen docente hace necesarias dos consideraciones más: que la definición de base del sistema de evaluación sea el resultado del consenso más

amplio posible de los actores relevantes; y que las circunstancias de un sistema educativo harán necesario incluir o destacar ciertos elementos que en otros casos pueden no ser necesarios.

Para mostrar la importancia de la última consideración, se puede reflexionar sobre la dimensión particular de la definición de buen maestro que busca expresar la frase *normalidad mínima*, que incluye el que maestros y alumnos asistan a la escuela con regularidad, que se cumpla con los programas establecidos, que haya un ambiente de orden, que se eviten comportamientos que dañen a los niños, etcétera.

En un sistema educativo consolidado no tendría sentido incluir entre los rasgos de un buen docente el que nunca deje de asistir a la escuela, salvo casos de fuerza mayor. En esos sistemas, tal situación es simplemente impensable. En contextos como los que están presentes en partes de algunos países de Iberoamérica, en cambio, es razonable plantear que el primer rasgo de un buen maestro debe ser, precisamente, que nunca falte. Si un maestro se ausenta con frecuencia, todos los demás rasgos, por positivos que puedan parecer, se vuelven inoperantes.

Precisados los elementos de la definición de un buen maestro, hay que valorarlos en los evaluandos, tarea nada fácil. Si se acepta que en las sociedades actuales la tarea de un buen maestro incluye propiciar que todos sus alumnos desarrollen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, se entenderá que para afirmar que un docente es bueno no bastan pruebas de conocimientos con preguntas de opción múltiple o listas de cotejo para observar conductas estereotipadas, sino que se necesitan acercamientos con los que se pueda obtener información de buena calidad sobre varias dimensiones. En la tabla 5.5 se puede ver una descripción esquemática de los acercamientos a emplear en varios momentos de una evaluación de docentes de concepción integral.

Tabla 5.5. Acercamientos para diversas etapas de la evaluación docente

	Durante la formación inicial	Al inicio del ejercicio profesional, antes de plaza de base	Etapas avanzadas del ejercicio, para estímulos y promociones
INSUMOS			
Rasgos personales	X		
Creencias, concepciones	X		
Conocimientos	X	Pruebas complejas de aspectos de este rubro	Pruebas de conocimiento pedagógico de contenido
Actitudes y valores	X		
PROCESOS			
Normalidad mínima		Director, control administrativo	Director, control administrativo
Prácticas enseñanza		Portafolios evidencias, encuestas de alumnos, observación en aula de monitor, juicio director	Portafolio, bitácoras, encuestas de alumnos, observación en aula supervisor, director
Prácticas evaluación			
Prácticas gestión			
RESULTADOS			
Formales		Control administrativo	Control administrativo
Cognitivos		Resultados de alumnos en buenas evaluaciones	Resultados de alumnos en buenas evaluaciones
No cognitivos		Resultados valorados por director y padres	Resultados valorados por director y padres

Fuente: Elaboración propia.

Un buen sistema de evaluación de docentes, que contemple una secuencia que se extienda desde que un joven entra a un programa de formación docente hasta las etapas avanzadas del ejercicio profesional, y que se haga en base a una gama de acercamientos que permitan tener información de muy buena calidad, será una pieza importante de un esfuerzo más amplio por mejorar la calidad educativa. En cambio, un sistema deficiente, que ofrezca información poco sólida sobre la calidad de los maestros, podrá hacer mucho daño.

En este trabajo se ha mostrado que en los países iberoamericanos hay, desde hace tiempo, sistemas tradicionales de evaluación de docentes de tipo escalafonario combinados con inspectorados, cuyo funcionamiento en algunos lugares es bastante consistente y en otros no. En muchos de estos países se han puesto en marcha, en general hace poco tiempo, nuevos sistemas que suelen relacionarse con esquemas de estímulos económicos o pago por méritos. Se ha visto también que, en su mayoría, estos nuevos procedimientos no se basan en trabajos rigurosos como los que se encuentran en algunos sistemas educativos con más tradición de investigación.

La lección a sacar de esta revisión de experiencias en la región iberoamericana y en el mundo, se puede resumir diciendo que los esfuerzos por innovar en lo relativo a sistemas de evaluación de docentes valdrán la pena en la medida en que se hagan con el cuidado necesario para asegurar su solidez, lo que, entre otras cosas, implica aceptar que su desarrollo es una tarea de muchos años.





Capítulo 6

Conclusiones y propuestas de mejora

En este capítulo de conclusiones y propuestas se ofrece, en primer lugar, una síntesis de los aspectos más relevantes de la profesión docente, de la formación y de la evaluación de los educadores en Iberoamérica, descritos en los capítulos precedentes.

En segundo lugar, se presentan propuestas para la mejora de la formación inicial y continua, a partir de las conclusiones de los análisis realizados en este informe. Asimismo, se presentan propuestas para abordar una evaluación de los docentes al servicio de la mejora profesional y, en consecuencia, de la mejora de la calidad de la enseñanza.

6.1 Los aspectos más relevantes de la profesión docente en Iberoamérica

En el año 2000 había en Iberoamérica un total 6,2 millones de profesores en las distintas etapas educativas, de preprimaria a educación secundaria; en 2010, la cifra se elevó a 7,7 millones, prácticamente un 25% más de profesores en una década. La distribución de este total entre los países guarda relación, en general, con el tamaño de la población, pero presenta particularidades y diferencias relativas según las etapas educativas, que merece la pena destacar.

En 2010, Brasil y México sumaban el 52% de los profesores en preprimaria y el 58% en secundaria superior. España y Portugal acumulaban el 14% del profesorado de la región en preprimaria, pero solo el 9,7% en secundaria superior. Es decir, hay países en los que el mayor peso de su profesorado en el conjunto de la región se produce en secundaria superior, mientras que en otros ese mayor peso relativo se da en primaria o secundaria. Seguramente

hay razones demográficas que pueden explicar parte de estas diferencias, pero es probable que las diferencias se deban también a la importancia que las administraciones educativas han atribuido a las distintas etapas.

Asimismo, el porcentaje de profesoras en el conjunto de la región aumentó, aunque ligeramente, en la primera década de este siglo, en preprimaria y en primaria, pero disminuyó en las dos etapas de educación secundaria. En Iberoamérica había en 2011, de promedio, más de nueve mujeres de cada diez profesores en preprimaria (92%), tres mujeres de cada cuatro profesores en primaria (76%) y seis mujeres de cada diez profesores en secundaria inferior, mientras que poco más de la mitad de los docentes de educación secundaria superior (56%) son mujeres. De modo que, según aumenta el nivel educativo disminuye la proporción de profesoras hasta casi igualarse a la de profesores en la educación secundaria superior.

¿A cuántos alumnos atiende cada profesor? El número promedio de estudiantes por aula en educación primaria en instituciones públicas fue en 2010 ligeramente superior en Iberoamérica (24) que en la OCDE (21) o en la UE (20). El número promedio de estudiantes por aula en instituciones públicas de educación secundaria inferior fue también más elevado en Iberoamérica (29) que en la OCDE (23) o en la UE (22); en este caso la cifra promedio es el resultado de unos valores que oscilan entre 43 en Nicaragua y 17 en Uruguay.

El número promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas en preprimaria y primaria fue en 2011 más elevado en Iberoamérica (21) que en la OCDE (16) o en la UE (14). La cifra promedio en primaria es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por profesor en Honduras y los 9 de Cuba.

El número de horas de docencia al año que se asignaron al profesorado, en las distintas etapas educativas, fue netamente superior en el conjunto de los países iberoamericanos que en los que integran la OCDE o la UE. La diferencia a favor de la OEI se sitúa entre 130 y 160 horas anuales en primaria, lo que supone que los niños iberoamericanos reciben en promedio un 16% y un 21% de horas de clase más que sus homólogos de la OCDE o la UE. En las dos etapas de educación secundaria estas diferencias a favor de los promedios OEI superan las 300 horas anuales.

En educación secundaria inferior se impartió un promedio anual de 1.008 horas en Iberoamérica, frente a 704 de OCDE y 660 de la UE. Pero las diferencias entre países dentro de la región son aun mayores. En Argentina se dieron 1.368 horas netas de docencia en 2010, y por encima de 1.000 en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Cuba, Uruguay, Chile, México, Perú, República Dominicana, El Salvador y Honduras. En el lado opuesto, en Portugal y España se dedicaron menos de 800 horas, aunque por encima de los promedios de la OCDE y la UE.

¿Cuál es reconocimiento del profesorado y la gratificación por su trabajo? Los sistemas educativos disponen de dos instrumentos para tratar de valorar esa consideración. El primero es el



modo en que los responsables políticos de los presupuestos generales y educativos retribuyen a sus profesores, y cuánto supone el esfuerzo que se realiza en los salarios según el total del gasto educativo. El segundo instrumento para valorar la consideración del profesorado es el que proporcionan las encuestas de opinión cuando indagan entre el conjunto de la población cuál es su percepción sobre el trabajo del profesorado y qué reconocimiento le merece.

Los salarios expresados en dólares equivalentes (paridad de poder adquisitivo, PPA) ofrecen diferencias muy notables, tanto dentro de Iberoamérica como al comparar los países de esta región con la OCDE y la UE. La información alcanza a 16 países iberoamericanos. Los salarios iniciales del profesorado en el promedio de la OEI representan el 45% de lo que cobran sus homólogos de la OCDE como promedio. Ahora bien, las diferencias en la región son mayores que las consignadas en los otros indicadores del profesorado. El salario que percibían un profesor español o portugués en 2011 al inicio de la docencia era superior a los promedios de UE y OCDE y casi duplicaba a los más elevados en Latinoamérica.

El promedio de la mejora salarial en la OEI después de 15 años de docencia, en porcentaje sobre el salario inicial, fue en 2010 del 28%, ligeramente inferior al 32% que disfrutaron los profesores de la OCDE o la UE. Por encima de las medias internacionales, Ecuador, Colombia y Guatemala se encontraban muy destacados en la región; Honduras, Chile, El Salvador y México en cifras más próximas a la media, y el resto por debajo.

En cuanto a la consideración de los ciudadanos, en el conjunto de Latinoamérica, el 77% de los consultados afirma que el conocimiento que tienen los docentes sobre lo que enseñan es bueno; el 71% considera que poseen buenas capacidades para enseñar a los estudiantes, y el 65% valora favorablemente la frecuencia con la que están en las aulas. En algunos países, como en España, la profesión docente es de las más valoradas por la opinión pública junto con la de médico.

La formación de los docentes

El nivel mínimo educativo exigido para el acceso a la formación inicial del futuro profesorado de preprimaria y primaria es el equivalente a CINE 3, en la mayoría de los países de los que se dispone información. El porcentaje de países que exigen este nivel para el acceso a la formación de los futuros profesores de secundaria inferior es ligeramente superior. En la mayoría de los países se exige a los aspirantes a la formación inicial superar una prueba de acceso, y en casi todos se establecen fórmulas complementarias de selección, como pruebas o entrevistas de aptitudes. Además, la mitad de los países tratan de atraer a la formación inicial a los candidatos con mejores expedientes académicos, mediante programas que incluyen la concesión de becas y compromisos de ingreso a la docencia.

En la mayoría de los países, la formación inicial que reciben los futuros docentes corresponde a programas de educación terciaria, académica o profesional (CINE 5 y 6), que coexiste con las

escuelas normales (CINE 3) existentes (Colombia, Cuba, Nicaragua y Guatemala). La duración de la formación inicial varía de 2 a 6 años en las escuelas normales y de 3 a 5 años en institutos o escuelas superiores pedagógicas y universidades. Las instituciones formadoras dedican entre el 15% y el 50% del currículo a la formación práctica de los estudiantes para facilitar su futura incorporación al aula.

El procedimiento más frecuente de ingreso a la docencia en instituciones públicas es el concurso / oposición que deben superar los candidatos que poseen la titulación requerida en cada caso. Prácticamente todos los países cuentan con modelos consecutivos de formación para habilitar como docentes a otros profesionales y para facilitar la titulación requerida a los docentes que no la poseen.

Entre los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación inicial docente, se destacan en la región algunas iniciativas innovadoras, tales como la instalación de sistemas de acreditación de instituciones formadoras y sus programas; pruebas de egreso o habilitación para el ejercicio profesional; formulación de estándares y lineamientos para orientar los currículos y procesos evaluativos de las instituciones formadoras; y el fortalecimiento de las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas de educación básica.

Casi la mitad de los países cuentan con programas especiales de acompañamiento, sistemas de tutorías y períodos de práctica para los profesores recién ingresados a la docencia. En España y Portugal estos programas son requisito para la acreditación de los docentes y se evalúan los resultados, como también se hace en Colombia y Ecuador.

Los ministerios de Educación ofrecen la mayoría de los programas de actualización y capacitación, en buena parte gratuitos o con financiación mixta, como en España y Portugal. Además, los ministerios también ofrecen la mitad de los programas de formación destinados a la mejora profesional, aunque en este caso los costes son asumidos en proporción creciente por los docentes.

Los programas de actualización y capacitación más frecuentes son los relacionados con la didáctica y las metodologías de enseñanza, la educación inclusiva, la atención a la diversidad, la enseñanza de una segunda lengua y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos programas de actualización y capacitación gratuitos que ofrecen los ministerios son obligatorios en la mitad de los países. En España y Portugal, la formación continua obligatoria afecta a docentes principiantes, o se exigen otras titulaciones a los que desean promocionar de nivel CINE. Los programas de mejora profesional se orientan más hacia las ciencias de la educación, la didáctica, la enseñanza y la formación técnica y los temas transversales del currículo.

La duración de los programas de formación continua obligatoria varía notablemente (de 30 a 320 horas en los niveles CINE 0, 1 y 2), y no es fácil precisar cuántos de esos programas se desarrollan en horario lectivo y cuántos fuera de él.

La reflexión sobre la formación continua en la región sugiere la necesidad de generar modelos de formación diferenciados de acuerdo con las características de las escuelas y sus contextos, así como acordes con la trayectoria profesional de los docentes.

Poco más de la mitad de los países prevén la evaluación de la formación continua, pero la información proporcionada no permite conocer los objetivos de estos procesos ni las consecuencias o impactos de sus resultados. Adicionalmente, el 55% de los países reporta que la participación en actividades de formación continua está asociada a programas de incentivos, aunque se desconoce si existe un sistema de aseguramiento de la calidad de los cursos y programas acreditados para la obtención de dichos beneficios.

La evaluación del profesorado en Iberoamérica

Tener un buen sistema de evaluación de los maestros puede contribuir a mejorar los resultados de los alumnos. Pero conviene resaltar que dichos resultados dependen, en parte, de las condiciones que prevalecen en el hogar y el medio en que vive cada uno, en parte de las escuelas a las que asisten y, también, de los profesores, que constituyen el factor sin duda más importante. Además, debe tenerse en cuenta que la evaluación por sí misma no produce mejora alguna.

En los países iberoamericanos hay, desde hace mucho tiempo, sistemas tradicionales de evaluación de docentes que incluyen escalas únicas de salarios de tipo escalafón y sistemas de inspección y supervisión, cuyo funcionamiento en algunos lugares es bastante consistente y en otros contiene vicios de burocratización y politización que les restan eficacia. En algunos de estos países se han puesto en marcha nuevos sistemas que suelen relacionarse con esquemas de estímulos económicos o pago por méritos. Se ha visto también que, por lo general, estas nuevas evaluaciones no tienen el arraigo que se encuentra en algunos sistemas educativos con más tradición de investigación.

No obstante, han surgido en diferentes países iberoamericanos iniciativas para renovar los sistemas de evaluación de docentes, en una tendencia similar a la que hay en otros lugares del mundo, señaladas en este informe. En la mayoría de los casos las innovaciones son recientes y coinciden en buscar formas de asignar estímulos económicos o diferencias en los salarios tomando como base el desempeño de los maestros, así como en incluir la posibilidad de que la evaluación pueda llegar a tener la consecuencia de que un docente deba separarse de su empleo, rasgos que no suelen considerar los sistemas tradicionales. Conviene resaltar el riesgo de este tipo de evaluaciones si se basan casi en exclusiva en los resultados de los alumnos.

6.2 Propuestas para la mejora profesional de los docentes

Mejora de la formación inicial

Una cuestión esencial sobre la formación inicial de los futuros docentes es cómo hacerla más atractiva para que accedan a ella los jóvenes mejor preparados y motivados.

Es imprescindible, en primer lugar, apoyar iniciativas que contribuyan a mejorar la percepción social de la docencia y su prestigio profesional, punto de partida inexcusable para estimular la elección de la carrera docente. Es preciso garantizar un nivel de exigencia que garantice que acceden a la formación los jóvenes aspirantes con más posibilidades de alcanzar la mejor preparación docente. Teniendo en cuenta lo comentado sobre la definición de un buen maestro, deben extremarse las cautelas sobre el uso excluyente de mecanismos competitivos y altamente selectivos basados solo en la trayectoria académica general y no en otros aspectos de las aptitudes, las capacidades específicas y la motivación de los aspirantes a docentes.

En segundo lugar, se debe promover el acceso a la profesión docente de los estudiantes más competentes para garantizar una enseñanza de calidad. Para ello, es imprescindible desarrollar políticas públicas que mejoren la capacidad del sistema educativo para seleccionar y retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Es indispensable, asimismo, favorecer los procesos y las condiciones que aseguren el avance hacia una educación inclusiva e intercultural, en la que se garantice el pleno derecho a la educación de los grupos originarios y afrodescendientes y se asegure que los estudiantes interesados pertenecientes a estos colectivos puedan acceder a la profesión docente.

En tercer lugar, debe fortalecerse la calidad de las instituciones que ofrecen formación inicial, lo cual exige respaldar los procesos que contribuyan a mejorar el funcionamiento de dichas instituciones. Además se deben mejorar los programas de formación con los que trabajan y establecer procedimientos rigurosos de selección y perfeccionamiento de los profesores responsables de la formación inicial docente. En este sentido, se debería estimular la colaboración entre los ministerios y las instituciones nacionales e internacionales, con el fin de que los centros responsables de la formación del profesorado obtengan la acreditación establecida y se facilite de esta forma la movilidad del profesorado. Se debería asegurar que todos los países dispongan de un sistema de acreditación de las instituciones formadoras y colaborar para que las agencias de acreditación ya reconocidas puedan realizar esta tarea.

No menos necesario es, en cuarto lugar, impulsar y mejorar la relación entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas, de tal manera que ambas organizaciones, con la mediación de sus futuros docentes, enriquezcan su quehacer.

En quinto término, debe asegurarse que los modelos de formación inicial están respondiendo a las necesidades de los diversos contextos escolares iberoamericanos, a las necesidades e intereses de los futuros docentes y, sobre todo, a las necesidades de los alumnos. Para impulsar



este objetivo, se debería favorecer la movilidad y el intercambio del profesorado no universitario, de los responsables y profesores de los programas de formación inicial, y de los alumnos en prácticas en cursos de formación inicial del profesorado.

Finalmente, cuando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aun cuando esta se realiza por primera vez, se vive un período particularmente difícil, ya que en esta etapa se mezclan las expectativas y las ilusiones con la inseguridad y la falta de experiencia; el trabajo con los alumnos y con los compañeros, y el tener que adaptarse a los cambios y a las exigencias que la enseñanza vive en los momentos actuales. Por ello, existe un alto grado de consenso en la necesidad de llevar a cabo políticas de acompañamiento de los profesores principiantes, para reforzar su autonomía y ayudar a que desarrollen capacidades que les permitan realizar su desempeño profesional con confianza y competencia. Es preciso, por tanto, impulsar las iniciativas que contribuyan a prestar una especial atención a los docentes noveles, facilitando su formación a través de programas de mentoría que ayuden a la reflexión sobre su propia práctica y la de sus compañeros.

La mejora de la formación continua

La formación permanente del profesorado resulta imprescindible en los actuales sistemas educativos. Prácticamente existe unanimidad entre los especialistas en que la formación inicial de los docentes resulta insuficiente por los cambios permanentes que se producen en la sociedad y en la enseñanza; que el contacto real en el aula y con los alumnos genera nuevas necesidades de formación; que los cambios inherentes a la labor educativa exigen procesos de formación y reflexión continuos, siendo la formación permanente en el profesorado un proceso prolongado.

El presente informe llama la atención sobre la necesidad de generar modelos diferenciados de formación continua, que tomen en consideración su trayectoria profesional, los años de experiencia, la edad en la que se encuentran y la carrera docente. Al mismo tiempo, son necesarios modelos que garanticen, además de una formación en las competencias docentes tradicionales, la utilización de metodologías flexibles del aprendizaje y de estrategias de investigación e innovación educativa, la incorporación de las TIC en la enseñanza y la capacitación de la reflexión sobre la propia práctica docente.

Es necesario aproximar las necesidades de formación continua en función de los diagnósticos de necesidades de las escuelas y de los propios docentes, tanto las expresadas por los profesores y los equipos directivos como las derivadas de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, las orientaciones de las reformas de las políticas educativas y los objetivos y metas educativos adoptados.

Sería muy oportuno estimular el mejor conocimiento de indicadores profesionales o marcos para la buena enseñanza, las experiencias de formación articulada para diversos agentes educativos o los resultados de la evaluación docente, así como la consideración de los resultados

de las estrategias de inducción, formación centrada en la escuela y diferenciada por trayectoria docente que ya vienen implementando algunos países y que podrían ser un referente interesante para el resto.

Al mismo tiempo, es preciso abordar nuevas estrategias formativas en las que tenga un peso cada vez mayor la formación a distancia, la participación en redes de reflexión compartida del profesorado y los círculos de aprendizaje, así como las experiencias pedagógicas y comunidades de aprendizaje entre profesores de diferentes países y el conocimiento de buenas prácticas docentes.

Es necesario desarrollar políticas públicas de formación inicial, continua y en servicio de los docentes que les brinden herramientas para atender la complejidad que genera la inclusión y la universalización, y que contribuyan eficazmente al desarrollo profesional desde el acceso a la formación de los futuros profesores hasta el final de su vida laboral.

Se debe animar a las administraciones educativas a que impulsen programas que permitan a los docentes conocer buenas prácticas de enseñanza que se desarrollan en otros establecimientos educativos, municipios o países, con el fin de enriquecer su experiencia profesional, estimular la innovación y favorecer el conocimiento de otras culturas educativas.

La evaluación de los docentes al servicio de la mejora profesional, de la docencia y de la calidad de la enseñanza

Un sistema de evaluación de docentes no se debe reducir a valorar el desempeño de los que están frente a uno o varios grupos de alumnos; debe comenzar antes, buscando asegurar que accedan a la profesión docente jóvenes cuyas características permitan esperar que lleguen a ser buenos maestros.

Esto tiene que ver con las evaluaciones para el ingreso a los programas de formación de docentes, así como con la acreditación de la calidad de las instituciones en que se ofrezcan esos programas.

Luego deberá haber buenas evaluaciones para decidir quiénes pueden ingresar a la profesión, con procesos de transición de la escuela al primer trabajo e inducción a este, con acompañamiento de tutores experimentados.

Finalmente, se necesita que haya también buenos sistemas de promoción horizontal y vertical de maestros en servicio, basados en evaluaciones confiables y válidas de su desempeño, incluyendo la certificación de los más destacados.



El punto de partida de un sistema de evaluación de docentes es la definición de "buen maestro". La complejidad de la conceptualización de un buen docente hace necesarias dos consideraciones: que la definición de base del sistema de evaluación sea el resultado del consenso más amplio posible de los actores relevantes, y que se incluyan o destaquen las circunstancias del sistema educativo en las que los docentes desempeñan su trabajo.

Precisados los elementos de la definición de un buen maestro, hay que valorarlos en los evaluandos, tarea nada fácil. Si se acepta que en las sociedades actuales la tarea de un buen maestro incluye propiciar que todos sus alumnos desarrollen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, se entenderá que para afirmar que un docente es bueno no bastan pruebas de conocimientos con preguntas de opción múltiple o listas de cotejo para observar conductas estereotipadas, sino que se necesitan acercamientos con los que se pueda obtener información de buena calidad sobre varias dimensiones.

Un buen sistema de evaluación de docentes, que contemple una secuencia que se extienda desde que un joven entra a un programa de formación docente hasta las etapas avanzadas del ejercicio profesional, y que se haga en base a una gama de acercamientos que permitan tener información de muy buena calidad, será una pieza importante de un esfuerzo más amplio por mejorar la calidad educativa. En cambio, un sistema deficiente que ofrezca información poco sólida sobre la calidad de los maestros podría ser perjudicial.

Tomando en consideración la evaluación de los docentes en etapas avanzadas del ejercicio profesional, se debería garantizar que junto a los objetivos relacionados con los posibles estímulos, la promoción y el desarrollo profesional, exista el propósito decidido de mejorar la docencia y, como consecuencia, los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la educación.

Dichos sistemas de evaluación de los docentes en etapas avanzadas del ejercicio profesional deberían diseñarse con la participación del propio profesorado. Además, deberían considerar, en primer lugar, los conocimientos, las actitudes, la formación y la propia trayectoria profesional de los docentes, así como su capacidad para trabajar en equipo con sus compañeros en el marco de un proyecto educativo común para la escuela. En segundo, lugar, deberían tener en cuenta los procesos educativos que incluyen la asistencia a clase y la participación en la escuela de los profesores y sus prácticas educativas, así como las evaluaciones que realiza y las prácticas de gestión de grupos de alumnos y de aula. En tercer lugar, una vez considerados los anteriores, la evaluación de los docentes debe incorporar los resultados formales, cognitivos y no cognitivos de los alumnos, debidamente contextualizados y a partir de los puntos de partida iniciales y los logros finales alcanzados.

Los instrumentos de estas evaluaciones deberían incluir, del modo más adecuado en cada caso:

- Pruebas de conocimiento de contenidos y de conocimientos pedagógicos del profesor.
- Informes del equipo directivo y de la inspección educativa.

- Portafolios, bitácoras e informes del profesor.
- Observaciones en aula efectuadas por responsables pedagógicos.
- Encuestas de alumnos y familias.
- Resultados de alumnos en buenas evaluaciones, del centro y externas, contextualizados y valorados por los equipos directivos, los profesores y las familias, es decir, por el conjunto de la comunidad educativa.

De la revisión de las experiencias de evaluación en Iberoamérica y en el mundo que se presentan en este informe, se puede concluir que la evaluación de los docentes debe formar parte de la evaluación del conjunto de la educación. Una evaluación concebida como instrumento indispensable de las políticas que garantizan la educación de calidad debe abarcar la evaluación de las propias políticas educativas, de la gestión de los sistemas educativos, de la docencia, de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y del rendimiento del conjunto del sistema educativo.

Los esfuerzos por innovar en lo relativo a sistemas de evaluación de docentes valdrán la pena en la medida en que se hagan con el cuidado necesario para asegurar su solidez, lo que, entre otras cosas, implica aceptar que su desarrollo es una tarea de muchos años.

Para concluir, es preciso destacar que la mejora profesional y la mejora de la consideración social de los docentes exigen la implicación, el acuerdo y el compromiso entre los docentes y la administración educativa. Particularmente importante es dicho acuerdo en la fijación de las condiciones de trabajo y de las retribuciones del profesorado, que deberían ser acordes con el valor de su tarea, en el marco de los objetivos educativos establecidos.





REFERENCIAS

A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession (1986). Hyattsville, MD: Carnegie Forum on Education and Economy.

Acosta, F. (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente*. Informe final de consultoría realizada para el IIPE/UNESCO, sede Regional Buenos Aires, proyecto «Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional, Estrategias 6 y 7». Buenos Aires.

Acta Extraordinaria N.º 5 Resolución N.º 1 del 24 de junio de 2010. *Cometidos del CFE.*

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (1995). Ordenanza N.º 14 (Acta N.º 86 Resolución N.º 20 de 19/XII/94).

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2006). *Proyecto de autoevaluación institucional.* Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2007). «Actualización y profesionalización docente». *Censo Nacional Docente ANEP 2007, Capítulo V.* Montevideo: ANEP-CODICEN.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). *Censo Nacional Docente. ANEP – 2007.* ANEP-CODICEN, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística, Diciembre 2008. Disponible en: www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000000325.pdf.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente (SNUFD).* Documento final. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2012). *Balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 2012.* Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) /Consejo Directivo Central (CODICEN) (2007). *Censo Nacional de Docentes.* Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)/Consejo Directivo Central (CODICEN) (2008). *Censo Nacional Docente. ANEP 2007.* Montevideo: ANEP-CODICEN, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística.

Aguerrondo, I. (2004). «Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente», en VV. AA. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño,* pp. 97-141. Santiago de Chile: PREAL/BID.

Alustiza, J. (2011). «La evaluación del desempeño docente: una aproximación a partir de entrevistas a docentes de enseñanza media». *Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación,* n.º 4.

Angulo, F. (1993). «¿Qué profesorado queremos formar?». En *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 220, pp. 36- 39.

Apolaya, L. y Willy, W. (2004). *Caracterización cuantitativa de docentes en El Salvador.* El Salvador: Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador (MINED).

Área de Evaluación del Plan Ceibal. DSPE-NEP-CODICEN (2011). *Informe de evaluación del Plan Ceibal.*

Banco Mundial/Red de desarrollo humano (2012). *What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession.* Systems Approach for Better Education Results (SABER).

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top.* McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en: http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top

Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate.* Santiago de Chile-Washington: PREAL, doc. 49.

Bentancor G. y otros (2009). *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión.* Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes. Montevideo: ANEP/UNESCO/UNICEF.

Berardi, L., García Montejo, S., (2008). *La formación docente en el Uruguay: potencialidades y aspectos a superar.* Informe de la Comisión Coordinadora de Autoevaluación de la Formación Docente DFPD. Montevideo.

Blank, R. K., Porter, A. y Smithson, J. (2001). *New Tools for Analyzing Teaching, Curriculum and Standards in Mathematics & Science. Results from Survey of Enacted Curriculum Project.* Washington, DC: Council of Chief State School Off.

Bolam, R. (1985). «School Inspectors and Advisors», en T. Husén y T. N. S. Postlethwaitne (eds.), *The International Encyclopedia of Education.* 1.ª edición. Oxford, NY: Pergamon Press, vol. 9, pp. 4429-4432.

Borko, H. y otros (2005). «Artifact Packages for Characterizing Classroom Practice: A Pilot Study». *Educational Assessment,* vol. 10, n.º 2, pp. 73-104.

Borko, H., Stecher, B. y Kuffner, K. (2007). *Using Artifacts to Characterize Reform Oriented Instruction: The Scoop Notebook and Rating Guide.* (CSE Technical Report 707). Los Ángeles: UCLA.

Brown Center Task Force on Teacher Quality (2011). *Comparing Teacher Evaluation Systems.* The Brookings Institution. Disponible en: www.brookings.edu/~/media/events/2011/4/26%20teacher%20evaluation/20110426_teacher_evaluations_transcript.pdf [transcripción consultada el 25 de febrero de 2013].

Brown, E. G. (2011). *Letter to the Members of the California State Senate. Office of the Governor.* Oct. 8.

Cámara de Representantes/Comisión de Educación y Cultura (2010). Foro Instituto Universitario de Educación (IUDE).

Cantón Mayo, Isabel y García Sánchez, Jesús Nicasio (1998). «La formación del profesorado en Portugal». *Revista Tendencias Pedagógicas,* n.º 1 e1, pp. 41-58. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.

CAP-Ed (2007). «An Introduction to the Inspectorate Model». CAP-Ed Symposium «British Solution for California Public Schools?» Center for Applied Policy in Education, UC Davis School of Education.

Carballo, Darwing (2004). *La formación docente en el Uruguay. Evolución, estado de situación y perspectivas.* Montevideo: UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2013). Red Maestros de Maestros. Disponible en: www.rmm.mineduc.cl

CIFRA (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente.* Montevideo: Consultora CIFRA.

Collazo, M. (comp.) (2012). «Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): una década de realizaciones», en Ma. C. Lorenzatti (coord.), *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región.* Córdoba: Universidad de Córdoba.

Consejo de Formación en Educación (CFE) (2012). Acta n.º 1 - Resolución n.º 7. Reglamento de becas para estudiantes del CFE.

Consejo de Formación en Educación (CFE) (2012). Acta n.º 6 - Resolución n.º 11. Coordinación del proyecto «Acompañamiento a noveles docentes en su primera inserción laboral segunda edición».



Consejo de Formación en Educación (CFE) (2012). Acta n.º 21 - Resolución n.º 1. Creación de Comisión de Estructura Curricular en función de metas formativas; Comisión de articulación entre Estructura Curricular y Académica; Comisión Jurídico Normativa.

Consejo de Formación en Educación (CFE) (2012). Circular n.º 2 / Reglamentos de Elección de Consejero Estudiantil y Consejero Docente.

Consejo de Formación en Educación (CFE) (2013). Acta n.º 1 - Resolución n.º 4. Pautas de Implementación Tutoría de Pasantías para estudiantes de 4º año.

Cooper, J. y Alvarado A. (2006). *Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers.* París: The International Institute for Educational Planning (IIEP)/UNESCO. (Educaction Policy Series, Booklet 5).

Correnti, R. y Martínez, J. F. (2012). «Conceptual, Methodological & Policy Issues in the Study of Teaching: Implications for Improving Instructional Practice at Scale». *Educational Assessment,* vol. 17, n.ºs 2-3, pp. 51-61.

Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional.* Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). (Libros FLAPE).

Darling-Hammond, L. (2008). «Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment», en Virginia Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching,* 4.ª edición. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA), pp. 751-776.

Darling-Hammond, L. y otros (2012). «Evaluating Teacher Evaluation». *Phi Delta Kappan,* vol. 94, n.º 3, pp. 8-15.

Darling-Hammond, L. y Young, P. (2002). «Defining "high qualified teachers": What does scientifically based research actually tell us?» *Educational Researcher,* vol. 31, n.º 9, pp. 13-25.

Day, C. y otros (2007). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness.* Research Report RR743, Department for Education and Skills.

Desimone, L. M. (2009). «Improving Impact Studies of Teachers´ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures». *Educational Researcher,* vol. 38, n.º 3, pp. 181-199.

Educar Chile. El Portal de la Educación (2006). *Educación y evaluación docente en Cuba.* Entrevista a Héctor Valdés, Director del Instituto de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Disponible en: www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=106595



Estatuto del Funcionario Docente, Ordenanza N.° 45 (aprobado por Acta N.° 68 Resolución N.° 9 el 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del CODICEN de la ANEP en 2009).

Esteve, J. M. (2011). «La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento», en D. Vaillant y C. Vélaz de Medrano (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* Madrid: Fundación Santillana. (Metas Educativas 2021).

Ferguson, R. F. (2008). *The Tripod Project Framework.* Disponible en: www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/ferguson_tripod_project.pdf

Ferguson, R. F. (2012). «Can Student Surveys Measure Teaching Quality?» *Phi Delta Kappan,* vol. 94, n.° 3, pp. 24-28.

Ferguson, R. F. y Ramsdell, R. (2011). *Tripod Classroom-Level Student Perceptions as Measures of Teaching Effectiveness.* 3 de mayo.

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación en América Latina.* Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Fullan, M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* n.° 6, pp. 1-2.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e Direcção de Serviços de Estatística (2009). *Perfil do docente 2007/08.* Lisboa: GEPE.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e Direcção de Serviços de Estatística (2010). *Perfil do docente 2008/2009 - Português.* Lisboa: GEPE.

García, L. J. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba.* La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. ProEduca-UNESCO.

Gatti, E., Luaces, M. (2009). «Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs capacitación continua». Trabajo presentado en el 2do. Seminario Taller sobre EMB: «Formación docente, docencia y Educación Media Básica». Montevideo: MEC.

Goe, Laura, Bell, C. y Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality (NCCTQ).

Gonzalbo Aizpuru, P. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gratz, D. B. (2009). *The Peril and Promise of Performance Pay: Making Education Compensation Work.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Grompone, M. (1952). *Formación de profesores de enseñanza secundaria.* Montevideo.

Guillerme, D. (2011). «Un acercamiento al sistema de formación inicial y permanente en Cuba: retos y perspectivas». *Docencia,* n.° 43, pp. 30-40.

Hewson, P. W. (2007). «Teacher Professional Development in Science», en S. Abell, y N. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1179-1203.

Hill, H. y otros (2008). «Mathematical Knowledge for Teaching & Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study». *Cognition and Instruction,* vol. 26, n.° 4: pp. 430-511.

Hill, H. y otros (2010a). *Mathematical Quality of Instruction (MQI). Coding Tool.* University of Michigan, Learning Mathematics for Teaching.

Hill, H. y otros (2010b). «Measuring the Mathematical Quality of Instruction». *Journal of Mathematics Teacher Education,* vol. 14, n.° 1, pp. 25-47.

Hill, H., Schilling. S. G. y Ball, D. L. (2004). «Developing Measures of Teachers' Mathematics Knowledge for Teaching». *Elementary School Journal,* vol. 105, n.° 1, pp. 11-30.

Ingvarson, L. y Hattie, J. (eds.) (2008). *Assessing Teachers for Professional Certification: The First Decade of the National Board for Professional Teacher Standards.* Ámsterdam: Elsevier-JAI.

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 1997.* Disponible en: www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-es.pdf

Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021(IESME)/OEI (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica.* Madrid: OEI.

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (2008-2012). *Memorias Anuales.*

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires) (2012). *Glosario Módulo I. Los actuales desafíos de la formación docente, debates regionales y nacionales.* Especialidad «Fortalecimiento de capacidades de gestión de los directivos de Escuelas Normales en México».

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.* México: INEE.



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *El derecho a la educación en México: Informe 2009.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012a). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012b). *Resultados educativos 2012, Banco de Indicadores Educativos.* Disponible en: www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos.

Kane, Th. J. y Staiger, D. O., (coords). (2013). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains.* Measures of Effective Teaching (MET) Project Res. Paper. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Kelly, S. (ed). (2012). *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on Instruction and Achievement.* Nueva York: Teachers College Press.

Koziol, S. M. y Burns, P. (1986). «Teachers' Aaccuracy in Self-Reporting about Instructional Practices Using a Focused Self-Report Inventory». *Journal of Educational Research,* vol. 79, n.º 4, pp. 205-209.

Ley N.º 18.437. Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay.

Ley Orgánica de la Universidad de la República N.º 12549. Publicada en el Diario Oficial el 29-10-1958, República Oriental del Uruguay.

Lillis, K. M. (1992). *Improving Basic Education: Preconditions for Successful Inspection and Supervision.* Increasing and Improving the Quality of Basic Education. Monograph 7. París: International Institute for Educational Planning (IIEP), Research and Studies Programme.

López, N. (1999). «Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. XXIX, n.º 1, pp. 93-116.

Luaces, M. (2002). *Pilares formativos de la propuesta de Formación Inicial en el Instituto de Profesores Artigas.* Montevideo.

Luaces (2009). «Educación, currículo y profesión docente en el Uruguay». Trabajo presentado en el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: «Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana». Organizado por la Sociedad Brasilera de Historia de la Educación y celebrado en la ciudad de Río de Janeiro entre los días 18 y 21 de noviembre.



Luaces (2010). *Regulaciones sobre formación docente inicial y continua en el MERCOSUR.* Informe Uruguay.

Luaces, M. (2011). «¿Cómo construir sistemas y redes de soporte de calidad para una adecuada preparación y desarrollo profesional docente?» Cumbre Internacional de Educación: «Hacia un mejoramiento de la profesión docente». Fundación Pearson, Santiago de Chile.

Luna, E. y otros (2012). «La evaluación del profesorado de educación básica en México: Políticas, programas e instrumentos». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* vol. 5, n.° 2, pp. 231-244.

Macías, A. (2004). «La formación docente inicial en Cuba». XII Congreso Mundial de Educación Comparada. La Habana, Cuba, Ministerio de Educación.

Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa, un paradigma en construcción.* Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile.* Santiago de Chile: MIDE-Universidad Católica.

Martínez Rizo, F. (2012). «Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes» *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* vol. 18, n.° 1, art. 1.

Martínez, E., y otros (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores.* Serie documentos formación de maestros. Proyecto Reestructuración de escuelas normales. Acreditación de escuelas normales superiores. Fondo MEN/ICETEX para la formación, profesionalización y actualización de docentes al servicio del Estado. Convenio ICETEX/ASONEN. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf

Matsumura, L. y otros (2006). *Measuring Reading Comprehension and Mathematics Instruction in Urban Middle Schools: A Pilot Study of the Instructional Quality Assessment.* (CSE 681). Los Ángeles: UCLA.

Matsumura, L. y Pascal, J. (2003). *Teacher's Assignments & Student Work: Opening a Window on Classroom Practice.* (CSE 602). Los Ángeles: UCLA.

Mayer, D. (1999). «Measuring Instructional Practice: Can Policy Makers Trust Survey Data?» *Educational Evaluation and Policy Analysis,* vol. 21, n.° 1, pp. 29-45.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010a). *A Composite Measure of Teacher Effectiveness.* MET Project Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation.



Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010b). *Danielson's Framework for Teaching for Classroom Observations.* Bill & Melinda Gates Foundation.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010c). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project.* MET Project Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010d). *Overview: Teacher Observation Rubrics.* Measures of Effective Teaching. Teachscape.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010e). *The MQI Protocol for Classroom Observations.* Bill & Melinda Gates Foundation.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010f). *The PLATO Protocol for Classroom Observations.* Bill & Melinda Gates Foundation.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010g). *Validation Engine for Observational Protocols.* Bill & Melinda Gates Foundation.

Measures of Effective Teaching (MET) Project (2010h). *Student Perceptions and the MET Project.* Bill & Melinda Gates Foundation.

Ministerio de Educación de Ecuador (2008). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional del Ecuador.* Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo (2013). *Programa de mentoría.* Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Programa_Mentorias_251111.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala (2010). *Anuario estadístico de la educación 2010. Guatemala.* Disponible en: www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/main.html

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) / Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación (2003/2004). *Indicadores Educativos.* Santo Domingo: MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2010). *Boletín de indicadores del año lectivo 2009-2010.* Santo Domingo: MINERD, Oficina de Planificación y Desarrollo.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2011). «Evidencias: Efectos preliminares de la beca Vocación de Profesor». *Revista de Educación,* n.º 350, pp. 26-31. Santiago de Chile: División de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2013a). Beca Vocación de Profesor. Disponible en: www.mineduc.cl/index1_int.php?id_portal=43&id_contenido=12610&id_seccion=3146

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2013b). Evaluación inicia. Disponible en: www.evaluacioninicia.cl

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2012). *Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba de los directivos docentes y docentes que se rigen por el estatuto de profesionalización docente (Decreto Ley 1278 de 2002).* Bogotá: Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-307827_archivo_pdf_protocolo_directivodocente_junio2012.pdf

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2013). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior SACES.* Disponible en: www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2013). *Todos a Aprender. Programa para la Transformación de la Calidad Educativa.* Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2006/2007). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/2007.* Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia Gobierno de España (2007). *Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.* Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf

Ministerio de Educación / Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional / Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Anuario estadístico de Educación 2011.* Montevideo: Área de Investigación y estadística. Dirección de Educación.

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa y Cultural y Escuela Viva (2001). *Docentes. Educación escolar básica.* Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Censo Nacional de Docentes 2004.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Montt, P. (2011). «¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina? Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas». Documento presentado en el Seminario organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP) y Formar Foundation, Buenos Aires, 2 de junio.

Morduchowicz, A. (2011). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes.* Santiago de Chile-Washington: PREAL, Documento n.° 55.

Murillo Zambrana, O. (2004). *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados.* La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México.* París: OCDE.

OCDE (2012). *Education at a Glance 2012.* París: OECD Publishing.

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013.* París: OECD Publishing.

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OEI) (2012). *Datos mundiales de educación. Chile.* 7.ª edición. 2010/2011. Ginebra: UNESCO. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO/OEI (2012a). *Datos mundiales de educación, Cuba.* 7.ª edición. 2010/2011. Ginebra: UNESCO. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf

Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) (2010). *Educación en cifras. Cuba 2009.* Enero-diciembre 2009. La Habana: ONE.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO Santiago de Chile) (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Profesores para una educación para todos. Santiago de Chile: UNESCO.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO Santiago de Chile) (2012b). *Educación Inclusiva.* Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el*

Caribe. Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Ordenanza N.º 45 - Estatuto Docente - CODICEN, República Oriental del Uruguay.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2004). «Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. (Documento de trabajo)». Elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente. Madrid: OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final.* Madrid: OEI.

Paige, M. (2012). «Using VAM in High-Stakes Employment Decisions». *Phi Delta Kappan,* vol. 94, n.º 3, pp. 29-32.

Parra, I.; Lau, F.; Macías, A. y Castro, O. (2011). *El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente. Seminario de Preparación del curso escolar 2010-2011.* La Habana: Imprenta Federico Engels.

Pérez, M. (2010). «Evaluación del desempeño docente, ¿un deber o un derecho?» *Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación, n.º 3.*

Pesce, F. (2013). «La didáctica en la formación de grado en las instituciones de formación de docentes para la enseñanza media en el Uruguay» (en prensa).

Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). «Conceptualization, Measurement and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity». *Educational Researcher,* vol. 38, n.º 2, pp. 109-119.

Piatti, L. (coord.) (2005). *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados preliminares.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).

Piscoya Hermoza, Luis Adolfo (2004). «La formación docente en el Perú». Documento de trabajo. Lima.

Porter, A., Young, P. y Odden, A. (2008). «Advances in Teacher Assessments & Their Uses», en Virginia Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching 4th Ed.* Washington, DC: AERA, pp. 259-297.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2004). «Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y deba-



tes». Ficha elaborada a partir de los documentos de Denise Vaillant «Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates». Serie Documentos n.º 31. Santiago de Chile: PREAL.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2005). *Educación: el futuro es hoy. Informe de Progreso educativo Honduras.* Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA).

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Acción por la Educación, Inc. (EDUCA) (2010). *El reto es la calidad. Informe de progreso educativo. República Dominicana.* Santo Domingo: PREAL y EDUCA.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo FARO (2006). *Calidad con equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de progreso educativo.* Quito: PREAL.

Protsik, J. (1996). «History of Teacher Pay and Incentives Reform». *Journal of School Leadership,* vol. 6, n.º 3, pp. 265-289.

Proyecto de la OEI en el marco del Proyecto «Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» (Fortalecimiento de la profesión docente Meta General Octava).

Ravela, P. (2008). «Evaluación y profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas». *Punto.edu,* año 4, n.º 14. Montevideo: Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).

Ravela, P. (2008). *Evaluación y profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas.* IIPE/UCUDAL.

Ritter, G. W. y Shuls, J. V. (2012). «If a Tree Falls in a Forest, But no One Hears…» *Phi Delta Kappan,* vol. 94, n.º 3, pp. 34-38.

Robinson, W. y Campbell, J. (2010). «Evaluation of Teacher Quality in Practice», en P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education,* 3.ª edición. Ámsterdam: Elsevier-Academic Press, vol. 3, pp. 674-680.

Rockoff, J. (2008). «Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City». *NBER Working Papers,* n.º 13868, National Bureau of Economic Research, Inc. Disponible en: www.nber.org/papers/w13868



Rowan, B. y Correnti, R. (2009). «Studying Reading Instruction with Teacher Logs: Lessons From the Study of Instructional Improvement». *Educational Researcher,* vol. 38, n.º 2, pp. 120-131.

Rowan, B., Camburn, E. y Correnti, R. (2004). «Using Teacher Logs to Measure the Enacted Curriculum in Large-Scale Surveys: Insights from the Study of Instructional Improvement». *Elementary School Journal,* vol. 105, n.º 1, pp. 75-102.

Salgado Peña, Ramón (2004). «La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente». Trabajo presentado en el Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: de las Normales a las Universidades, dictado en Copan, los días 6 y 7 de septiembre.

Santibáñez, L. (2010). Teacher Incentives», en P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education,* 3.ª edición. Oxford, NY: Elsevier-Academic Press, vol. 2, pp. 481-488.

Scheerens, J. (coord./ed.) (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).* Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Union.

Schwille, J. y Dembélé, M. (2007). «Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice». *Fundamentals of Educational Planning Series,* n.º 84. IIEP/UNESCO: París. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261e.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.* México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011.* México.

Secretaría de Estado de Educación República Dominicana (2003). *Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012.* Santo Domingo.

Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente de Chile (ed.) (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente.* Serie Bicentenario.

Sedlak, M. (2008). «Competing Visions of Purpose, Practice and Policy: The History of Teacher Certification in the United States», en M. Cochran-Smith y otros (eds.), *Handbook for teacher educators: Enduring questions and changing contexts.* Nueva York: Taylor & Francis, Association of Teacher Educators.



Seoane, J. (2010). Cámara de Representantes/Comisión de Educación y Cultura, Foro Instituto Universitario de Educación (IUDE) p. 15.

Shulman, L. S. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review,* vol. 57, n.° 1, pp. 1-22.

Shulman, L. S. y Sykes, G. (1986). *A National Board for Teaching? In Search of Bold Standards.* Paper prepared for the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and Economy.

Stecher, B. y otros (2006). «Using Structured Classroom Vignettes to Measure Instructional Practices in Mathematics». *Educational Evaluation and Policy Analysis,* vol. 28, n.° 2, pp. 101-130.

Stigler, J., Gallimore, R., Hiebert, J. (2000). «Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Examples and Lessons from the TIMSS Video Studies». *Educational Psychologist,* vol. 35, n.° 2, pp. 87-100.

Strong, M. (2011). *The Highly Qualified Teacher: What is Teacher Quality and How Do We Measure It?* Nueva York: Teachers College Press.

Stronge, J. H., Gareis, Ch. y Little, C. (2006). *Teacher Pay & Teacher Quality: Attracting, Developing and Retaining the Best Teachers.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Stufflebeam, D. L. y Nevo, D. (1995). «Evaluation of Educational Personnel», en T. Husén y T. S. N. Postlethwaitne (eds.), *The International Encyclopedia of Education,* 3.ª edición. Oxford, NY: Pergamon, vol. 4, pp. 2123-2132.

Tenti Fanfani, E. (2002). «Los docentes y la evaluación». Documento presentado en el Seminario Internacional «La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina». Organizado por el Ministerio de Educación Gobierno de Chile e IIPE/UNESCO, celebrado en Santiago de Chile los días 16 y 17 de diciembre.

Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group (1986). East Lansing, MI: The Holmes Group.

Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession. Initial Policies and Perspectives of the National Board for Professional Teaching Standards. Detroit, MI: National Board for Professional Teaching Standards.

UNAM, CIESAS, CONACYT (2002). *Diccionario de la Historia de la Educación en México.* Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm

UNESCO (2007). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Directrices para la aplicación.* París: UNESCO. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la

Ciencia y la Cultura, División de la Sociedad de la Información, Sector de Comunicación e Información.

UNESCO (2009). *Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas.* Montreal: UNESCO, Instituto de Estadística.

UNESCO (2011). Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Conferencia General, 36.° reunión, París.

UNESCO / ANEP / Plan Ceibal (2010). *En el camino del Plan Ceibal.* Montevideo: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2012). «Table 4: Teaching staff by ISCED level». Disponible en: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181

Universidad de la República (UdelaR), CDC, Ordenanza de Carreras de Posgrado.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe n.° 31.

Vaillant, D. (2011). Entrevista a la Dra. Denise Vaillant. Red de Apoyo a la Gestión Educativa, U. O. Uruguay (Red AGE), realizada el 23 de Junio de 2011.

Vaillant, D. (2012). «La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay». *Revista Uruguaya de Ciencia Política,* vol. 21, n.° 1, pp. 119-139.

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba.* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba.

Van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe: some comparative remarks about their tasks and work.* Standing International Conference of Inspectorates.

Vezub, L. (2005). *Nuevas tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.* UBA-IIPE, Buenos Aires.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* n.° 11, Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* vol. 8, n.° 2.



Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature.* París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Watson (1995). «School Inspectors and Supervisors», en T. Husén, y T. S. N. Postlethwaitne (eds.), *The International Encyclopedia of Education.* 3.ª edición. Oxford, Nueva York: Pergamon, vol. 9, pp. 5247-5252.

Recursos web

Banco Mundial (2013). http://datos.bancomundial.org/indicador/PA.NUS.PPP.

Departamento de Educación de Puerto Rico: www.de.gobierno.pr

Gobierno de Guinea Ecuatorial: www.guineaecuatorialpress.com/index.php

Ministerio de Educación de Argentina: www.me.gov.ar

Ministerio de Educación de Brasil: www.mec.gov.br

Ministerio de Educación de Colombia: www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación de Costa Rica: www.mep.go.cr

Ministerio de Educación de Cuba: www.mes.edu.cu

Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación de Ecuador: http://educacion.gob.ec

Ministerio de Educación de El Salvador: www.mined.gob.sv

Ministerio de Educación de Guatemala: www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp

Ministerio de Educación de Nicaragua: www.mined.gob.ni

Ministerio de Educación de Panamá: www.meduca.gob.pa

Ministerio de Educación de Paraguay: www.mec.gov.py

Ministerio de Educación de Perú: www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación de Portugal: www.mecd.gob.es/portugal

Ministerio de Educación de República Dominicana: www.minerd.gob.do/Pages/inicio.aspx

Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela: www.me.gob.ve

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia: www.minedu.gob.bo

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay: www.mec.gub.uy

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España: www.educacion.gob.es

Secretaría de Educación de Honduras: www.se.gob.hn

Secretaría de Educación de México: www.sep.gob.mx

SICI (2013a). *The Standing International Conference of Inspectorates:* www.sici-inspectorates.eu/ [Consulta: febrero de 2013].

SICI (2013b). *Présentation et missions de l'inspection générale de l'éducation nationale:* www.education.gouv.fr/cid2/presentation-et-missions-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html [Consulta: febrero de 2013].

SICI (2013c). *The Inspectorate of Education of Spain:* www.sici-inspectorates.eu/en/87067-spain [Consulta: febrero de 2013].

SICI (2013d). *The Inspectorate of England:* www.sici-inspectorates.eu/en/87092-england [Consulta: febrero de 2013].





ANEXO CAPÍTULO 1

Tabla 1.1.1 Total profesorado en preprimaria (CINE 0)
Instituciones públicas y privadas. Tiempo parcial y completo
Todos los programas

País	2000		2010		2011		2012	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Argentina (1)	59.622	57.220	71.742	68.884				
Bolivia	5.130	4.781						
Brasil	320.841	314.674	384.129	372.840	409.130	397.087	442.494	428.907
Chile	18.579	18.409	22.572	21.534	20.576	20.189		
Colombia	53.357	50.212	48.981	47.019	49.232	41.643		
Costa Rica	3.983	3.840	7.509	7.095				
Cuba	24.569	24.569	28.401	28.401	29.734	29.734		
Ecuador	13.008	11.406	27.054	23.386	29.211	25.344	30.730	26.646
El Salvador					9.109	8.162		
España (2)	71.966	68.327	148.808	140.235				
Guatemala	15.454		25.751	23.354	41.890		42.364	
Honduras	6.167		15.705	14.253	16.333	14.483	17.608	15.459
México	151.793	142.254	182.054	175.200	184.550	176.962		
Nicaragua	6.426	6.251	10.289	9.881	10.170	9.785	10.589	10.130
Panamá	2.962	2.892	5.348	5.038	4.882	4.611	5.504	5.207
Paraguay	6.043	5.137	8.320	7.028	8.440	7.112		
Perú (3)	29.245	28.991	68.793	64.836	76.117	72.088	67.285	65.258
Portugal	13.982		17.531	17.067	17.499	17.281	17.302	17.067
R. Dominicana	9.474	8.903	10.260	9.655	10.152	9.560		
Uruguay	3.741	3.666	5.007		3.771			
Venezuela								
Iberoamérica	816.342	751.532	1.088.254	1.035.706				

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
UIS Table 4: Teaching staff by ISCED level.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181
Consulta 9 noviembre 2012.

Notas
(1) Datos estimados de 2010.
(2) Datos disponibles para 2011 y 2012. Agregados infantil-primaria / conjunto de secundaria.
(3) Fuente: World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Censo Escolar 2012-SIE 2012. Ministerio de Educación.

Tabla 1.1.2 Total profesorado en primaria (CINE 1)
Instituciones públicas y privadas. Tiempo parcial y completo.
Todos los programas

País	2000		2010		2011		2012	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Argentina	244.412	217.765	288.776	252.452				
Bolivia	59.525	36.478						
Brasil	815.079	754.868	762.132	691.491	774.575	698.925	786.411	706.430
Chile	55.808	43.311	66.059	51.322	69.191	54.142		
Colombia	197.374	152.520	180.760	140.887	203.086	139.641		
Costa Rica	22.111	17.775	29.163	23.402				
Cuba	90.920	75.673	93.414	72.667	90.918	70.978		
Ecuador	82.809	56.016	89.822	66.022	94.223	69.492	93.243	68.901
El Salvador					29.998	21.847		
España (1)	174.638	120.588	219.409	164.597				
Guatemala	58.641		99.752	64.716	114.513		115.088	
Honduras	32.144		39.470	19.322	37.886	18.404	35.187	17.058
México	543.694	341.863	529.599	352.973	531.256	355.204		
Nicaragua	23.510	19.369	30.571	23.546	29.767	23.167	32.445	25.307
Panamá	16.187	12.137	18.746	14.203	19.109	14.496	19.502	14.802
Paraguay	32.781	23.475	38.193	26.965	37.736	26.671		
Perú (2)	150.922	93.746	191.177	126.625	187.654	123.673	191.537	126.623
Portugal	61.258	50.271	67.734	53.977	64.929	51.645	61.779	48.988
R. Dominicana	43.941	33.034	51.615	39.434	51.464	41.299		
Uruguay	17.384		24.785		25.222			
Venezuela								
Iberoamérica	2.723.138	2.048.889	2.821.177	2.184.601				

Fuentes
- Estadísticas oficiales de los países.
- UIS Table 4: Teaching staff by ISCED level.
- http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181
- Consulta 9 noviembre 2012.

Notas
(1) Datos disponibles para 2011 y 2012. Agregados infantil-primaria / conjunto de secundaria.
(2) Fuente: World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Censo Escolar 2012-SIE 2012. Ministerio de Educación.



Tabla 1.1.3 Total profesorado en secundaria inferior (CINE 2)
Instituciones públicas y privadas. Tiempo parcial y completo.
Todos los programas

País	2000		2010		2011		2012	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Argentina	192.208	136.867	153.249	111.171				
Bolivia	16.023	9.741						
Brasil	749.255	631.474	793.669	567.310	795.902	563.366	805.357	565.228
Chile	17.069	13.291	22.600	17.306	23.440	18.093		
Colombia			122.289	63.045	141.992	85.779		
Costa Rica			18.276	10.647				
Cuba	39.524	27.005	40.821	25.608	40.145	24.783		
Ecuador	39.330	19.563	58.105	30.554	60.978	34.972	59.872	34.477
El Salvador					15.151	8.418		
España (1)			188.540	107.773				
Guatemala	22.617		48.779	21.993	55.797		56.854	
Honduras			17.477	9.119	19.278	9.958	20.439	10.573
México	333.495	155.675	394.955	201.526	403.631	207.664		
Nicaragua	7.174	4.050	10.365	5.815	10.242	5.797	10.445	5.912
Panamá	8.394	4.950	10.795	6.739	11.395	7.088	11.884	7.478
Paraguay	19.039	12.010	30.258	19.047	31.035	19.485		
Perú (2) (3)	116.624	50.957	167.262	73.912	160.018	70.429	170.219	78.229
Portugal	38.424	26.900	48.129	34.508	47.053	33.276	48.932	36.027
R. Dominicana			11.876	9.554	11.695	9.412		
Uruguay	14.555	10.916	17.159		20.689			
Venezuela								
Iberoamérica	1.613.731	1.103.399	2.154.604	1.315.627				

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países´.
UIS Table 4: Teaching staff by ISCED level.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181
Consulta 9 noviembre 2012.

Notas
(1) Datos disponibles para 2011 y 2012. Agregados infantil-primaria / conjunto de secundaria.
(2) Fuente: World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Censo Escolar 2012-SIE 2012. Ministerio de Educación.
(3) Los datos se refieren a toda secundaria, no solo a secundaria inferior como indica la tabla.



Tabla 1.1.4 Total profesorado en secundaria superior (CINE 3)
Instituciones públicas y privadas. Tiempo parcial y completo.
Todos los programas

País	2000		2010		2011		2012	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Argentina	119.115	78.006	170.708	110.161				
Bolivia	23.881	11.123						
Brasil	430.467	300.862	618.913	380.148	635.268	385.450	642.888	386.523
Chile	30.329	16.682	46.834	25.640	47.463	25.980		
Colombia			64.835	30.748	63.567	36.185		
Costa Rica			8.400	5.205				
Cuba	26.598	13.083	44.655	21.824	48.171	23.949		
Ecuador	28.218	13.607	54.263	27.982	54.673	28.257	52.384	27.311
El Salvador					7.982	3.950		
España (1)			106.235	53.108				
Guatemala	13.293		30.648	13.007	36.371		38.010	
Honduras			11.592	7.111	13.360	8.288	14.222	9.062
México	203.891	80.561	257.185	116.948	265.952	122.153		
Nicaragua	3.239	1.830			4.389	2.484	4.467	2.528
Panamá	6.010	3.093	7.706	4.251	8.255	4.607	8.450	4.776
Paraguay	16.077	9.568	26.586	16.234	26.955	16.541		
Perú (2)								
Portugal	46.445	31.039	49.960	33.338	49.394	33.356	43.293	27.930
R. Dominicana	14.413	8.467	20.208	11.779	19.594	11.703		
Uruguay	6.223		8.231		14.028			
Venezuela								
Iberoamérica	968.199	567.921	1.526.959	857.484				

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países
UIS Table 4: Teaching staff by ISCED level.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181
Consulta 9 noviembre 2012.

Notas
(1) Datos disponibles para 2011 y 2012. Agregados infantil-primaria / conjunto de secundaria.
(2) Fuente: World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Ministry of Education.



Tabla 1.2.1 Tamaño medio de las aulas (cantidad media de estudiantes por aula) 2000, 2010 y 2011

País	Educación primaria (CINE 1)								Educación secundaria inferior (CINE 2)							
	Instituciones públicas (total)			Instituciones privadas (total)			Dep	Ind	Instituciones públicas (total)			Instituciones privadas (total)			Dep	Ind
	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2010	2010	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2010	2010
Argentina (1)	28	25		27	28		30	24	29	28		28	29		30	27
Bolivia																
Brasil	27	26	26	19	18	18		18	35	30	30	27	25	25		25
Chile (2)	36	27	30	34	31	31	32	24	36	28	31	33	31	31	32	25
Colombia			35								40					
Costa Rica																
Cuba (3)	22	16	17						35	32	34					
Ecuador			32			28	30	28								
El Salvador		28			27		28	20		31			30		32	25
España (4)	20	20		25	24				25	24		28	26			
Guatemala																
Honduras																
México	21	20		24	20			20	30	29		29	24			24
Nicaragua (5)	38		32	26		28	32	23	52		43	29		27	37	23
Panamá																
Paraguay	18	17	17	20	20	20	21	18	30	20	20	26	22	23	25	20
Perú (6)	19	14	14	16	16	16	25	15	33	27	26	22	22	22	29	20
Portugal	20	20		24	20				23	22		22	23			
R. Dominicana		27			21					29			27			
Uruguay (7)	21	16	16						31	19	17					
Venezuela																
OEI (8)	25	21	24	24	23	24	28	21	33	27	30	27	26	26	31	24
OCDE	22	21		22	20		20	20	24	23		25	22		23	21
EU21		20			19		19	18		22			21		22	19

Cálculos basados en la cantidad de estudiantes y de clases (aulas).

Fuentes

Estadísticas oficiales de los países.

Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D2. doi: 10.1787/eag-2012-30-en.

Para la presente tabla 1.2.1 y las siguientes, hasta 1.4.3, hay datos disponibles de 2011 para OCDE, EU21 y el resto de países de la región con información en Education at a Glance 2013 - © OECD 2013.

Notas

(1) Años de referencia 2001, 2010.
(2) Años de referencia 2000 y 2011.
(3) Años de referencia 2000, 2010 y 2012.
(4) Hay dato nuevo disponible para España en Education at a Glance 2013.
(5) Años de referencia 2004 y 2011.
(6) Fuente: World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Ministry of Education.
(7) Procedimiento diferente de estimación de los datos.
(8) Promedio de los países iberoamericanos con información disponible.

Tabla 1.2.2 Cantidad media de estudiantes por profesor (ratio)
2000, 2010 y 2011

País	Preprimaria			Primaria			Secundaria inf.			Secundaria sup.			T. secundaria		
	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011
Argentina (1)	21	20		19	17		11	16		12	9		11	13	
Bolivia	42			25			24			21			22		
Brasil	19	18	17	25	23	23	23	20	20	21	17	17	22	19	19
Chile	24	20	22	32	25	23	33	25	24	28	26	25	29	26	25
Colombia	20	27	26	26	28	28		30	27		22	23	19	27	26
Costa Rica	19	14	14	25	18	17		16	15		15	14	19	16	15
Cuba	19	14	13	11	9	9	13	10	10	11	9	8	12	9	9
Ecuador (6)	15	15	15	23	23	23	13	14	14	14	12	12	14	13	13
El Salvador			25			30			26			25			26
España (2)	16	12		15	12			11			11		11	11	
Guatemala (3)	23	22	14	33	27	23	15	15	13	12	12	10	14	13	12
Honduras	19	16	15	34	33	35		27	27		22	20		25	24
México (7)	22	25	25	27	28	28	19	19	32	14	16	27	17	18	30
Nicaragua	26	21	22	36	30	30	32		31	32		33	32	31	32
Panamá	19	17	19	25	23	23	17	17	16	15	13	13	16	15	15
Paraguay		17	16	18,8	16	16		16	16	21	16	16	21	16	16
Perú (4)	39	20	18	29	20	20							20	17	17
Portugal	16	16	16	13	11	11	11	8	8	9	7	7	10	8	8
R Dominicana	22	24	24	31	26	25		30	29	28	27	29		28	29
Uruguay (5)	28	26	29	21	14	14	12	19	18	21	14	14	15	17	16
Venezuela															
OEI	23	19	19	25	21	22	18	18	20	18	15	18	18	18	19
OECD		14			16			14			14			14	
EU21		13			14			12			12			12	

Fuentes

Estadísticas oficiales de los países y UIS T 11.

Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D2. doi: 10.1787/eag-2012-30-en

Notas

(1) Año de referencia 2000, 2008.
(2) Hay dato nuevo disponible para España en Education at a Glance 2013.
(3) En Guatemala hay datos disponibles también para 2012.
(4) World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Ministry of Education.
(5) Anuario Estadístico de Educación 2011. Los datos refieren solamente a educación pública debido a que no se cuenta con docentes en privada, excepto para el caso de preprimaria. En el caso de preprimaria, no se incluyen datos sobre primera infancia debido a que no se cuenta con datos sobre docentes. Para el caso de secundaria se incluye CETP.
(6) No incluyen directivos.
(7) La cifra de 2011 se refiere al ciclo escolar 2010-2011.



Tabla 1.2.3 Cantidad media de estudiantes por profesor y por tipo de institución
2010

País	Secundaria inferior (CINE 2)				Secundaria superior (CINE 3)				Secundaria (total)			
	Pública	Privada			Pública	Privada			Pública	Privada		
		Total	Dep. gob	Indep.		Total	Dep. gob.	Indep.		Total	Dep. gob.	Indep.
Argentina (1)	16	16	16	16	9	10	10	13	12	13	12	14
Bolivia												
Brasil	21	13		13	18	12		12	20	12		12
Chile (2)	23	24	26	18	26	25	27	16	25	25	27	17
Colombia (8)	30	15			30	12			30	14		
Costa Rica												
Cuba	10				8				9			
Ecuador (3)	16	11	15	10	14	11	12	11	15	11	14	10
El Salvador (2)	27	14	18	14	24	16	24	16	28	19	26	19
España (4)	9	15	15	15	9	14	13	15	9	15	15	15
Guatemala	21	8	15	12	16	9	17	11	18	9	16	11
Honduras	26	12	21		20	15	15		23	14	18	
México	35	19		19	32	15		15	34	17		17
Nicaragua (2)	36	24	28	22	32	28	30	27	35	26	29	24
Panamá												
Paraguay (2)	15	17	19	15	16	16	16	15	16	16	18	15
Perú (5)									18	15	19	14
Portugal (6)	8	11	10	12	8	6	11	6	8	8	10	7
R. Dominicana	28	27			30	22			29	24		
Uruguay (7)	8				9				10			
OEI												
OECD	21	16	18	15	18	15	18	14	19	16	19	15
EU21	14	13	13	10	14	14	15	9	14	14	15	9

Cálculos basados en grupos de tiempo completo.
Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D2. doi: 10.1787/eag-2012-32-en.
Notas
(1) Año de referencia 2008.
(2) Año de referencia 2011. Nicaragua ofrece también los datos de 2000.
(3) Año de referencia 2012 (2010 y 2011 también disponibles).
(4) Hay dato nuevo disponible para España en Education at a Glance 2013.
(5) Año de referencia 2011 (2010 también disponible). Statistics - Ministry of Education World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational
(6) Año de referencia 2010.
(7) Anuario Estadístico de Educación 2011.
(8) Las cifras son las reguladas para las zonas urbanas. Las rurales son 20 y 20, respectivamente.

Tabla 1.2.4 Profesorado y personal de apoyo empleado por cada mil estudiantes
Primaria y secundaria (CINE 1, 2, 3 y 4)
2010

País	Profesorado		Otros profesionales de apoyo a los estudiantes	Total personal docente y no docente
	Responsable de aula	Apoyo		
Argentina (1)	73	1		
Bolivia				
Brasil (3)	50			
Chile	40	4	49	110
Colombia	32	1	3	35
Costa Rica				
Cuba	110	32	65	208
Ecuador (2)	57	1	0	45
El Salvador (3)	30			30
España	89			
Guatemala				
Honduras				
México	35	0	1	57
Nicaragua (3)	31	2	4	36
Panamá				
Paraguay (3)	94	9	5	139
Perú (4)	54	4	1	60
Portugal	112			
R. Dominicana				
Uruguay (5)	93			
Venzuela				
OEI	64	6		
OECD	81	7	10	110
EU21	82	6	8	114

Cálculos basados en tiempo completo.
Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD. Indicator D2. doi: 10.1787/eag-2012-32-en.
Notas
(1) Año de referencia 2008.
(2) Año de referencia 2012. Pendiente de incluir directivos.
(3) Año de referencia 2011.
(4) Año de referencia 2011 (2010 también disponible). Secundaria incluye titulados y no titulados
World Education Indicators report of Peru - Unit of Educational Statistics - Ministry of Education.
(5) Anuario Estadístico de Educación 2011. Secundaria incluye CETP. El dato corresponde a secundaria y primaria privada. En la primaria pública hay 54 profesores y 1 de apoyo.



Tabla 1.3.1 Organización del tiempo de trabajo del profesorado
2010

País	Semanas de docencia			Días de docencia			Horas netas de docencia			Horas en la escuela			Tiempo total de trabajo en horas		
	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior
Argentina	38	38	38	180	180	180	720	1368	1368						
Bolivia															
Brasil (1)	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
Chile (1)	38	38	38	181	181	181	1105	1105	1105	1857	1857	1857	1989	1989	1989
Colombia	40	40	40	200	200	200	1000	1200	1200	1200	1200	1200	1600	1600	1600
Costa Rica															
Cuba	46	46	46	195	195	205	1024	1170	1382	1936	1936	1936	1936	1936	1936
Ecuador	40	40	40	200	200	200	1200	1200	1200	1600	1600	1600	1600	1600	1600
El Salvador (2)	40	40	40	200	200	200	1000	1000	1600	1000	1000	1600	1000	1000	1600
España	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1140	1140	1140	1425	1425	1425
Guatemala	36	36	36	180	180	180	810	810	810	900	900	900	900	900	900
Honduras (3)	40	40	40	200	200	200	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
México	41	41	36	200	200	173	800	1047	848	800	1167	971			
Nicaragua (4)	38	40	40	189	200	200	1140	1200	1200	1520	1600	1600	1520	1600	1600
Panamá															
Paraguay	38	38	38	186	186	186	744	930	985	744	930	985	744	930	985
Perú (5)	40	40	40	193	193	193	868	1013	1013						
Portugal (6)	37	37	37	173	173	173	865	761	761	1283	1283	1283	1456	1456	1456
R. Dominicana (7)	42	42	42	210	210	210	1005	1005	1206	1005	1005	1206	900	900	1093
Uruguay	36	36	36	180	180	180	720	1170	1260				720	1170	1260
Venezuela															
OEI	39	39	39	190	191	190	918	1031	1052	1214	1263	1268	1276	1331	1357
OECD	38	38	38	187	185	183	782	704	658	1178	1171	1114	1678	1673	1676
EU21	38	38	38	180	180	180	720	1368	1368						

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D4. doi: 10.1787/eag-2012-32-en.

Notas
(1) Tiempo de enseñanza típico (establecido).
(2) Artículo 42 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente y Normativas del Funcionamiento Institucional, MINED.
(3) Establecido según el Artículo 44 de Régimen Económico del Estatuto del Docente.
(4) Hay también datos disponibles de 2000.
(5) Tiempo real. Año de referencia 2011.
(6) Tiempo máximo.
(7) Calendario escolar 2011-2012.

Tabla 1.3.2 Cantidad de horas de docencia al año
2000, 2010

País	Primaria		Secundaria inferior		Secundaria superior	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Argentina		720		1.368		1.368
Bolivia						
Brasil	800	800	800	800	800	800
Chile (1)		1.105		1.105		1.105
Colombia		1.000		1.200		1.200
Costa Rica						
Cuba		1.365		1.560		1.845
Ecuador		1.200		1.200		1.200
El Salvador (2)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.600	1.600
España (3)	880	880	564	713	548	693
Guatemala	810	810	810	810	810	810
Honduras (4)		1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
México	800	800	1.182	1.047		848
Nicaragua	1.360	1.520	1.600	1.600	1.600	1.600
Panamá						
Paraguay	812	744	903	930	1.015	986
Perú (3)	783	868	626	1.013	626	1.013
Portugal	815	865	595	761	515	761
R. Dominicana	1.233	1.000	1.233	1.000	1.290	1.200
Uruguay	720	720	1.140	1.170		1.260
Venezuela						
OEI	910	965	954	1.075	980	1.135
OECD	762	782	681	704	605	658
EU21	766	778	657	671	628	635

Fuentes

Estadísticas oficiales de los países.

Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D4. doi: 10.1787/eag-2012-32-en.

Notas

(1) Años de referencia 2002 y 2010.

(2) Artículo 42 del Reglamento de la Ley de la Carrera Docente y Normativas del Funcionamiento Institucional-MINED.

(3) Año de referencia 2011.

(4) Establecido según el Artículo 44 de Régimen Económico del Estatuto del Docente.



Tabla 1.4.1 Salarios anuales del profesorado. 2010 / 2011
En equivalente USD convertido usando PPPs para el consumo privado

País	Preprimaria (CINE 0)			Primaria (CINE 1)			Secundaria inferior (CINE 2)			Secundaria superior (CINE 3)		
	Inicial	Después 15 años	Más elevado	Inicial	Después 15 años	Más elevado	Inicial	Después 15 años	Más elevado	Inicial	Después 15 años	Más elevado
Argentina (1)	16.780	20.906	25.347	16.567	19.442	25.062	13.000	17.819	21.643	13.000	17.819	21.643
Bolivia												
Brasil												
Chile (1)	17.385	23.623	31.201	17.385	23.623	31.201	17.385	23.623	31.201	18.034	25.027	33.002
Colombia	10.547	21.485	21.485	10.547	21.485	21.485	13.274	24.208	24.208	13.274	24.208	24.208
Costa Rica												
Cuba	4.980	5.580	7.140	4.980	5.580	7.140	4.980	5.580	7.140	4.980	5.580	7.140
Ecuador	7.639	15.742	24.294	7.639	15.742	24.294	7.639	15.742	24.294	7.639	15.742	24.294
El Salvador (7)	6.522	8.823	10.479	6.522	8.823	10.479	6.522	8.823	10.479	6.522	8.823	10.479
España (1)	35.881	41.339	50.770	35.881	41.339	50.770	39.693	45.689	55.605	40.308	46.479	56.536
Guatemala (2)	4.194	8.388	9.436	4.194	8.388	9.436	4.454	8.908	10.022	4.454	8.908	10.022
Honduras (5)	6.851	9.935	15.073	6.851	9.935	15.073	6.851	9.935	15.073	6.851	9.935	15.073
México (1)	15.081	19.590	32.136	15.081	19.590	32.136	19.252	24.910	40.886			
Nicaragua	1.466	1.581	1.851	1.446	1.562	1.894	1.755	1.871	2.202	1.755	1.871	2.202
Panamá												
Paraguay (1) (3)	6.749	8.580	8.120	6.749	8.580	8.120	9.519	12.187	12.531	9.519	12.187	12.531
Perú (3)	8.333	8.333		8.333	8.333		8.228	8.228		8.228	8.228	
Portugal (1)	30.936	39.424	52.447	30.936	39.424	52.447	30.946	39.424	52.447	30.946	39.424	52.447
R.Dominicana (4)	4.757	5.470	5.470	4.757	5.470	5.470	4.757	5.470	5.470	5.708	6.565	6.565
Uruguay (6)	15.103	17.636	25.111	15.103	17.636	25.111	14.985	17.498	24.906	15.184	17.633	24.976
Venezuela												
OEI	12.075	16.027	21.357	12.061	15.934	21.341	12.702	16.870	22.541	12.427	16.562	21.508
OECD (1)	28.057	36.135	43.448	28.854	38.136	45.602	30.216	39.934	48.177	31.348	41.665	50.119
EU21 (1)	28.386	37.102	43.273	29.123	38.602	45.001	30.510	40.526	47.283	31.738	42.834	50.175

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D3. doi: 10.1787/eag-2012-31-en.

Notas
(1) Año de referencia 2011.
(2) Salarios inicial, después de 16 años y después de 24 años.
(3) Para Paraguay y Perú se ha utilizado la conversión a Ppa del Banco Mundial .
Se ha multiplicado por 12 mensualidades la cifra bruta mensual ofrecida por Paraguay.
http://datos.bancomundial.org/indicador/PA.NUS.PPP.
(4) Salario anual de una tanda. Más del 70% de los docentes trabaja en dos tandas.
(5) Este cálculo esta realizado a partir de indexación al del docente (sin aumento a la base).
El cambio de la moneda es de Lp. 20.10 lempiras por $1.00 dólar
(6) Año de referencia 2012.
(7) Dirección de Desarrollo Humano - MINED.

Tabla 1.4.2 Relación entre el salario más elevado y el salario inicial
2010

País	Ratio salario más elevado / salario inicial			Años para alcanzar el salario más elevado (secundaria inferior)	Ratio salario por hora de docencia en secundaria superior / primaria (después de 15 años de experiencia)
	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior		
Argentina	1,51	1,60	1,60	30	0,92
Bolivia					
Brasil					
Chile (1)	1,79	1,79	1,83	30	1,06
Colombia	2,04	1,82	1,82	9	1,13
Costa Rica					
Cuba (2)	1,43	1,43	1,46		1,04
Ecuador	3,18	3,18	3,18	24	1,00
El Salvador					
España (1)	1,41	1,40	1,40	38	1,43
Guatemala	2,25	2,25	2,25	24	1,06
Honduras				30	
México	2,13	2,12		14	
Nicaragua	1,31	1,25	1,25	58	0,01
Panamá					
Paraguay	1,71	1,68	1,68	25	1,75
Perú (1)				20	0,99
Portugal	1,69	1,69	1,69	34	1,14
R. Dominicana	1,15	1,15	1,20	15	1,20
Uruguay	2,10	2,10	2,00	25	
Venezuela					
OEI	1,63	1,63	1,58	29	0,98
OECD average	1,60	1,62	1,63	24	1,31
EU21 average	1,55	1,56	1,60	24	1,35

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D3. doi: 10.1787/eag-2012-31-en.

Notas
(1) Año de referencia 2011.
(2) No se retribuye por horas de docencia; se retribuye por calificación y años de servicio.



Tabla 1.4.3 Tendencia de los salarios del profesorado
Número índice (2000 = 100)
2000 - 2010

País	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior
Argentina (1)	99		
Bolivia			
Brasil			
Chile			
Colombia	107	107	107
Costa Rica			
Cuba	198	198	183
Ecuador			
El Salvador	110	110	110
España	113	116	110
Guatemala (2)	173	173	173
Honduras	149	149	149
México	112	112	
Nicaragua	267	247	247
Panamá			
Paraguay	163	155	155
Perú	144	144	144
Portugal	125	125	125
R. Dominicana	124	124	124
Uruguay	125	124	120
Venezuela			
OEI	144	145	146
OECD	122	117	119
EU21	123	123	120

Fuentes
Estadísticas oficiales de los países.
Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D3. doi: 10.1787/eag-2012-31-en.

Notas
(1) Índice de cambio entre 2000 y 2010 (2000 = 100) del salario bruto anual del maestro de grado de jornada simple de educación primaria. 10 años de antigüedad / sin antigüedad
(2) Años de referencia 2000 - 2012.

Tabla 1.5.1 Datos de contexto
Iberoamérica: población total y del rango de edad de la educación obligatoria (millones) y ruralidad (porcentaje)

Países	CLV	Población total (millones)	Porcentaje de población rural	Población del rango de edad de la educación obligatoria del país (miles)	Población rural (millones)	Población del rango de edad de la educación obligatoria del país (millones)
Argentina	ARG	41	7,5%	8.996	3,09	9,0
Brasil	BRA	195	15,0%	45.542	29,29	45,5
Chile*	CHL	17	10,9%	3.270	1,89	3,3
Colombia	COL	46	24,2%	8.678	11,16	8,7
Cuba	CUB	11	24,8%	1.219	2,79	1,2
Ecuador	ECU	16	37,0%	4.818	5,74	4,8
El Salvador (1)	SLV	6	39,0%	1.228	2,42	1,2
Espana	ESP	47	22,6%	4.489	10,56	4,5
Guatemala	GTM	15	51,5%	6.305	7,58	6,3
Honduras	HND	8	54,5%	2.577	4,48	2,6
México	MEX	112	23,2%	33.766	26,05	33,8
Nicaragua	NIC	6	42,4%	1.052	2,50	1,1
Panamá	PAN	4	24,8%	707	0,90	0,7
Paraguay	PRY	7	41,3%	1.847	2,71	1,8
Perú (1)	PER	30	24,4%	7.015	7,42	7,0
Portugal	POR	11	38,9%	1.434	4,11	1,4
R. Dominicana	DOM	10	30,4%	2.506	3,09	2,5
Uruguay	URY	3	8,5%	697	0,29	0,7

Fuentes
(i) Datos procedentes de fuentes internacionales.
(ii) Datos procedentes de fuentes oficiales proporcionadas por el país.

Notas
(*) Países que aún no han validado la información contenida en el formulario de datos de contexto.
(1) Proyección de las cifras de población.



Tabla 1.5.2 Datos de contexto
Iberoamérica: docentes, total de escuelas (miles) y escuelas rurales (porcentajes) para CINE 1

Países (año) (referencia)	Alumnos		Escuelas (miles)		Docentes (miles)		Escuelas públicas (%)		Escuelas rurales (%)		Alumnos por docente	
Argentina (1)	4.620.306	(2010) (ii)	23	(2011) (ii)	289	(2008) (i)	78,4%	(2011) (ii)	47,4%	(2011) (ii)	16	(2008) (i)
Brasil (2)	16.016.030	(2012) (ii)	130	(2012) (ii)	744	(2012) (ii)	74,3%	(2012) (ii)	51,7%	(2012) (ii)	22	(2010) (i)
Cuba	828.293	(2011) (ii)	8	(2011) (ii)	91	(2011) (ii)	100,0%	(2011) (ii)	66,0%	(2011) (ii)	9	(2011) (ii)
Ecuador (2) (3)	2.111.119	(2011) (ii)	20	(2012) (ii)	107	(2012) (ii)	80,3%	(2012) (ii)	47,7%	(2012) (ii)	20	(2011) (ii)
El Salvador	895.178	(2011) (ii)	5	(2011) (ii)	33	(2011) (ii)	84,5%	(2011) (ii)	73,3%	(2011) (ii)	27	(2011) (ii)
Guatemala (4)	2.574.874	(2012) (ii)	19	(2011) (ii)	101	(2011) (ii)	83,7%	(2011) (ii)	79,8%	(2011) (ii)	33	(2009) (ii)
Honduras	1.259.405	(2011) (i)	11	2012 (ii)	35	(2012) (ii)	98,8%	(2012) (ii)	81,4%	(2012) (ii)	34	(2009) (i)
México	14.887.845	(2011) (ii)	99	(2011) (ii)	574	(2011) (ii)	83,7%	(2011) (ii)	57,2%	(2011) (ii)	26	(2011) (ii)
Nicaragua	924.188	(2011) (ii)	9	(2011) (ii)	31	(2011) (ii)	89,5%	(2011) (ii)	86,0%	(2011) (ii)	30	(2011) (ii)
Paraguay (2)	847.799	(2011) (ii)	8	(2011) (ii)	39	(2011) (ii)	80,8%	(2011) (ii)	67,3%	(2011) (ii)	16	(2011) (ii)
Perú	3.436.170	(2012) (ii)	36	(2012) (ii)	192	(2012) (ii)	78,9%	(2012) (ii)	60,9%	(2012) (ii)	17	(2011) (ii)
Portugal (2)	725.221	(2011) (ii)	6	(2011) (ii)	67	(2011) (ii)	89,1%	(2011) (ii)	18,1%	(2011) (ii)	11	(2011) (ii)
R. Dominicana	1.647.114	(2010) (ii)	12	(2010) (ii)	63	(2010) (ii)	63,9%	(2011) (ii)	31,4%	(2010) (ii)	28	(2010) (ii)
Uruguay	328.693	(2011) (ii)	3	(2011) (ii)	26	(2011) (ii)	51,0%	(2011) (ii)	44,3%	(2011) (ii)	24	(2011) (ii)

Fuentes

(i) Datos procedentes de fuentes internacionales.
(ii) Datos procedentes de fuentes oficiales proporcionadas por el país.

Notas

(1) Escuela definida como unidad de servicio.
(2) Están consideradas las instituciones según el nivel educativo, por tanto una misma institución puede ser contabilizada más de una vez.
(3) Los datos relacionados con matrícula, docentes y escuelas se reportaron haciendo referencia al ciclo escolar no al año. Se reporta el año de inicio del ciclo siguiendo la convención de la mayoría de los países con respecto a ciclos escolares. Se considera como personal docente a todo el personal que desarrolla actividades frente a grupo, de manera exclusiva o alternando con otras actividades de tipo directivo.
(4) Los datos de escuelas públicas incluyen oficiales, municipales y cooperativas. Primaria incluye primaria de adultos.

Tabla 1.5.3 Datos de contexto
Iberoamérica: gasto público por población en edad de educación obligatoria y PIB per cápita

Países	CLV	PIB per cápita		Gasto público en educación por niño (en USD) (1)
Argentina	ARG	17.554	(2011) (i)	2.019,58
Brasil	BRA	12.594	(2011) (i)	3.297,11
Colombia 16/	COL	7.305	(2011) (ii)	1.850,30
Ecuador 8/ 11/	ECU	4.905	(2012) (ii)	902,54
El Salvador 3/	SLV	3.709	(2011) (ii)	608,21
España 11/	ESP	32.045	(2011) (i)	6.033,05
Guatemala 4/ 6/	GTM	3.178	(2011) (i)	239,06
Honduras	HND	3.669	2011 (ii)	327,3
México 19/	MEX	13.963	(2010) (iv)	1.791,03
Nicaragua 3/ 10/	NIC	1.582	(2011) (ii)	346,80
Panamá 13/	PAN	15.589	(2011) (i)	1.371,45
Paraguay	PRY	5.501	(2011) (i)	476,33
R. Dominicana 2/ 8/ 12/	DOM	5.538	(2011) (ii)	584,48
Uruguay 17/	URY	15.840	(2011) (ii)	2.337

Fuentes
- (i) Datos procedentes de fuentes internacionales.
- (ii) Datos procedentes de fuentes oficiales proporcionadas por el país.
- (iii) CEPAL.
- (iv) OCDE.

Nota
- (1) El gasto en educación por niño fue calculado a partir del gasto público en educación que reportó cada país y el total de población en la edad de obligatoriedad de cada país.



Tabla 1.5.4 Datos de contexto
Iberoamérica: PIB per cápita, índice de GINI y gasto público en educación como porcentaje del PIB (en dólares)

Países	CLV	PIB per cápita (miles)	Población total (miles)	GINI	Gasto público en educación como porcentaje del PIB
Argentina	ARG	17,6	41.119	0,44	6,0%
Bolivia*	BOL	5,1	10.248	0,51	7,6%
Brasil	BRA	12,6	195.243	0,56	6,1%
Chile*	CHL	17,3	17.423	0,52	4,2%
Colombia [16/]	COL	7,3	46.044	0,55	4,8%
Costa Rica*	CRI	12,2	4.794	0,50	6,3%
Cuba [1/]	CUB	4,3	11.248	0,38	12,9%
Ecuador [8/ 11/]	ECU	4,9	15.521	0,46	6,1%
El Salvador [3/]	SLV	3,7	6.216	0,45	3,4%
Espana [11/]	ESP	32,0	46.771	0,34	5,0%
Guatemala [4/ 6/]	GTM	3,2	14.711	0,56	3,2%
Honduras	HND	3,7	8.215	0,57	5,0%
México [19/]	MEX	15,8	112.337	0,47	5,2%
Nicaragua [3/ 10/]	NIC	1,6	5.889	0,48	6,1%
Panamá [13/]	PAN	15,6	3.625	0,53	4,1%
Paraguay	PRY	5,5	6.562	0,55	4,1%
Perú [5/ 15/]	PER	11,3	30.475	0,45	3,0%
Portugal [7/ 9/]	POR	25,4	10.562	0,34	5,8%
R. Dominicana [2/ 8/ 12/]	DOM	5,5	10.183	0,56	2,3%
Uruguay [17/]	URY	15,8	3.369	0,40	4,5%
Venezuela*	VEN	12,7	29.891	0,40	3,6%

Nota
(*) Países que aún no han validado la información contenida en el formulario de datos de contexto.

Tabla 1.5.5 Datos de contexto
Iberoamérica: gasto en CINE 0, 1 y 2 como porcentaje del gasto público en educación

País	Gasto en CINE 0, 1 y 2
Brasil	90,7%
Honduras	86,2%
Guatemala 4/ 6/	83,2%
R. Dominicana 2/ 8/ 12/	82,8%
Uruguay 17/	82,0%
Ecuador 8/ 11/	77,0%
Perú 5/ 15/	70,9%
Colombia 16/	69,5%
El Salvador 3/	68,8%
Paraguay	66,2%
Argentina	64,6%
México 19/	63,7%
España 11/	62,2%
Chile*	56,4%
Portugal 7/ 9/	56,2%
Bolivia*	53,9%
Nicaragua 3/ 10/	52,7%
Venezuela*	52,5%
Panamá 13/	50,6%
Cuba 1/	50,2%
Costa Rica*	46,4%

Nota
(*) Países que aún no han validado la información contenida en el formulario de datos de contexto.

Tabla 1.5.6 Datos de contexto
Iberoamérica: gasto en salarios y formación de docentes

Países	Gasto en formación docente (como porcentaje del presupuesto destinado a educación)	Gasto en salarios docentes (como porcentaje del gasto en educación) CINE 1, 2, 3 y 4
Panamá [13/]		89,3%
México [19/]	0,1%	88,9%
Paraguay	1,5%	87,6%
Argentina		87,4%
Costa Rica*		86,8%
Portugal [7/ 9/]		86,0%
Chile*	0,2%	85,5%
Nicaragua [3/ 10/]	1,0%	80,4%
España [11/]	0,7%	75,7%
Guatemala [4/ 6/]		73,9%
Cuba [1/]		72,8%
Ecuador [8/ 11/]	0,1%	72,0%
Bolivia*		68,9%
Brasil		68,9%
El Salvador [3/]		64,9%
R. Dominicana [2/ 8/ 12/]	2,4%	51,3%
Perú [5/ 15/]		49,7%
Uruguay [17/]	4,2%	42,4%
Colombia [16/]		40,7%

Nota
(*) Países que aún no han validado la información contenida en el formulario de datos de contexto.

Tabla 1.5.7 Datos de contexto
Iberoamérica: distribución de edad de los docentes

Países		< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60 años
Portugal	(2011) (ii)	7%	36%	28%	26%	2%
El Salvador	(2011) (ii)	8%	31%	37%	19%	4%
Paraguay	(2011) (ii)	14%	54%	25%	6%	1%
España	(2011) (ii)	14%	30%	24%	27%	5%
Argentina	(2008) (ii)	15%	42%	29%	13%	2%
Brasil	(2012) (ii)	16%	36%	33%	13%	2%
Ecuador	(2012) (ii)	16%	27%	27%	22%	8%
Chile*	(2009) (i)	18%	24%	24%	27%	8%
Uruguay	(2007) (ii)	20%	29%	25%	21%	5%
Nicaragua	(2011) (ii)	28%	32%	27%	12%	1%

Fuentes
(i) Datos procedentes de fuentes internacionales.
(ii) Datos procedentes de fuentes oficiales proporcionadas por el país.
Notas
(*) País que aún no ha validado la información contenida en el cuestionario de datos de contexto.



Tabla 1.5.8 Equivalencias entre los niveles educativos de los países de Iberoamérica y CINE 97. Niveles educativos obligatorios y tasas netas de cobertura

		Edades teóricas para cursar el grado																		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ARGENTINA*	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				73,4% (2010)			99% (2005)						83,5% (2010)						
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/							Educación General Básica												
	e/				Inicial			Primaria						Secundaria						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
BOLIVIA*	a/					CINE 0		CINE 1						CINE 2		CINE 3				
	b/					70,0% (2010)		TNC: 93,0% (2010)						TNC: 72,0% (2010)						
	c/							Años de estudio obligatorios												
	d/																			
	e/					Inicial		Primaria								Secundaria				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
BRASIL	a/					CINE 0		CINE 1					CINE 2				CINE 3			
	b/					36,6% (2011)		86,1% (2011)					71,2% (2011)				51,6% (2011)			
	c/					Años de estudio obligatorios														
	d/							Educación Básica												
	e/					Ed. Infantil		Ensino fundamental									Ensino medio			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CHILE*	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2		CINE 3				
	b/				81,0% (2010)			94,0% (2010)						84,0% (2010)						
	c/							Años de estudio obligatorios												
	d/							Educación Básica regular												
	e/				Parvularia			Primaria						Secundaria o Media regular						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
COLOMBIA	a/				CINE 0			CINE 1					CINE 2				CINE 3			
	b/				62,2% (2011)			89,4% (2011)					72,3% (2011)				42,5% (2011)			
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/							Educación Básica												
	e/				Preescolar			Primaria					Secundaria				Media			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
COSTA RICA*	a/					CINE 0		CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/					93,7% (2009)		102,6% (2009)						74,0% (2009)						
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/							Educación General Básica												
	e/	Inicial						Primaria						Secundaria			Diversificada			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CUBA	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				99,8% (2011)			99,2% (2011)						90,7% (2011)						
	c/							Años de estudio obligatorios												
	d/							Educación básica												
	e/		Preescolar					Primaria						Sec. Básica			Med. Sup. o PreUniv/Tec.			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ECUADOR	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				41,8% (2011)			96,1% (2012)						74,46% (2012)			63,9% (2012)			
	c/				Años de estudio obligatorios															
	d/						Educación General Básica													
	e/				Preprimaria			General Básica									Bachillerato			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
EL SALVADOR (1)	a/					CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3		
	b/					54,2% (2011)			93,7% (2011)						62,2% (2011)			35,4% (2011)		
	c/								Años de estudio obligatorios											
	d/								Educación Básica											
	e/	Inicial				Preescolar			Básica									Secundaria		

Tabla 1.5.8 (continuación)

		Edades teóricas para cursar el grado																		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ESPAÑA [2]	a/	CINE 0						CINE 1						CINE 2				CINE 3		
	b/	26,5% (2010)			99,3% (2010)			98,6% (2010)						99,4% (2010)				88,6% (2010)		
		62,0% (2010)																		
	c/							Años de estudio obligatorios												
	d/							Educación Básica												
	e/	Infantil						Primaria						Secundaria						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
GUATEMALA [3]	a/				CINE 0				CINE 1						CINE 2			CINE 3		
	b/				47,59% (2011)				92,82% (2011)						43,35% (2011)			23,49% (2011)		
	c/	Años de estudio obligatorios																		
	d/								Educación Básica											
	e/	Inicial					Preprimaria		Primaria						Ciclo Básico			Ciclo Diversificado		
															Media					
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
HONDURAS [4]	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				35,7% (2011)			88% (2011)						42,4% (2011)			26,3% (2011)			
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/							Educación Básica												
	e/				Prebásica			Básica									Media			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
MÉXICO	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				69,8% (2011)			101,0% (2011)						79,8 % (2011)			51,9% (2011)			
	c/				Años de estudio obligatorios															
	d/				Educación Básica															
	e/				Preescolar			Primaria						Secundaria			Media Superior			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
NICARAGUA*	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				57,7% (2011)			93,6% (2011)						46,4% (2011)						
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/				Educación Básica															
	e/				Inicial			Primaria						Secundaria						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PANAMÁ*	a/					CINE 0		CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/					59,0% (2010)		95,7% (2010)						62,7% (2010)			55,8% (2010)			
	c/					Años de estudio obligatorios														
	d/					Educación Básica General														
	e/					Preescolar		Primaria						Premedia			Media			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PARAGUAY	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				67,2% (2011)			81,5% (2011)						60,1% (2011)			46% (2011)			
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/							Educación Básica												
	e/	Inicial						Escolar básica									Media			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PERÚ	a/	CINE 0						CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/	72,6% (2011)						94,0% (2011)						80,0% (2011)						
	c/				Años de estudio obligatorios															
	d/	Educación Básica Regular																		
	e/	Inicial						Primaria						Secundaria						



Tabla 1.5.8 (continuación)

		Edades teóricas para cursar el grado																		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PORTUGAL	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				85,7% (2011)			97,9% (2011)						92,1% (2011)			72,5% (2011)			
	c/							Años de estudio obligatorios												
	d/							Educación Básica												
	e/				Educação pré-escolar			Ensino básico									Ensino secundário			
								1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
REPÚBLICA DOMINICANA	a/				CINE 0			CINE 1				CINE 2				CINE 3				
	b/				43,2% (2010)			95,0% (2010)				62,07% (2011)								
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/																			
	e/	Inicial						Básica								Media				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
URUGUAY (5)	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				88,5% (2011)			94,2% (2011)						73,7% (2011)			50,5% (2011)			
	c/					Años de estudio obligatorios														
	d/					Educación Básica														
	e/				Inicial			Primaria						Media						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
VENEZUELA*	a/				CINE 0			CINE 1						CINE 2			CINE 3			
	b/				70,0% (2010)			93,0% (2010)						72,0% (2010)						
	c/						Años de estudio obligatorios													
	d/	Educación Básica																		
	e/	Inicial						Primaria						Secundaria						

CINE 0	Nivel 0 CINE	Educación preprimaria	CINE 2	Nivel 2 CINE	1er ciclo de Educación secundaria
CINE 1	Nivel 1 CINE	Educación primaria	CINE 3	Nivel 3 CINE	2do ciclo de Educación secundaria

Fuente: Elaboración propia y actualización con base en el modelo utilizado por Taccari, D. (2009). Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables. Datos provenientes de UNESCO-UIS (2013), Education statistics e INEE (2013) Formulario de gestión y organización de los sistemas educativos.

Notas

(*) Países que aún no han validado la información contenida en el cuestionario de datos de contexto. La TNC reportada para estos países se refiere a la tasa neta de cobertura de secundaria completa (CINE 2 y 3), ya que así es reportada por UIS-UNESCO (2013). Education statistics.

a/ En el caso de estos países que validaron la información sobre datos de contexto, se reporta la cifra de UIS-UNESCO (2013). Education statistics, ya que se desconoce si la tasa neta de cobertura reportada en secundaria hace referencia a CINE 2 únicamente o a CINE 2 y 3 de manera conjunta.

Tabla 1.5.9 Datos de contexto

Países (año) (referencia)	PIB per cápita	Población total (datos en miles)	GINI	% de población rural	Rango de edad de la educación obligatoria del país	Población del rango de edad de la educación obligatoria del país (datos en miles)
Argentina [18/ c/]	17.554 (2011) (i)	41.119 (2012) (i)	0,44 (2010) (iv)	7,5% (2011) (i)	de 5 a 17 años	8.996 (2010) (ii)
Bolivia* [c/]	5.099 (2011) (i)	10.248 (2012) (i)	0,51 (2009) (iii)	33,2% (2011) (i)	de 6 a 17 años	n.d.
Brasil [19]	12.594 (2011) (i)	195.243 (2011) (ii)	0,56 (2011) (iii)	15,0% (2011) (ii)	de 4 a 17 años	45.542 (2011) (ii)
Chile* [c/]	17.310 (2011) (i)	17.423 (2012) (ii)	0,52 (2011) (iii)	10,9% (2011) (i)	de 6 a 17 años	3.270 (2002) (ii)
Colombia [14/ 20]	7.305 (2011) (ii)	46.044 (2011) (ii)	0,55 (2011) (iii)	24,2% (2011) (ii)	de 5 a 14 años	8.678 (2011) (ii)
Costa Rica* [c/]	12.157 (2011) (i)	4.794 (2012) (i)	0,50 (2011) (iii)	35,4% (2011) (i)	de 5 a 14 años	n.d.
Cuba [1/ c/]	4.335 (2011) (i)	11.248 (2011) (ii)	0,38 (2002) (vi)	24,8% (2011) (ii)	de 6 a 14 años	1.219 (2011) (ii)
Ecuador [8/]	4.905 (2012) (ii)	15.521 (2012) (ii)	0,46 (2011) (iii)	37,0% (2012) (ii)	de 3 a 17 años	4.818 (2012) (ii)
El Salvador [3/ 21]	3.709 (2011) (ii)	6.216 (2011) (ii)	0,45 (2010) (iii)	39,0% (2010) (i)	de 7 a 15 años	1.228 (2011) (ii)
España [10/ 22]	32.045 (2011) (i)	46.771 (2012) (i)	0,34 (2010) (v)	22,6% (2011) (i)	de 6 a 16 años	4.489 (2011) (ii)
Guatemala [4/ 6/ 17/]	3.178 (2011) (i)	14.711 (2011) (ii)	0,56 (2006) (iv)	51,5% (2010) (ii)	de 0 a 15 años	6.305 (2010) (ii)
Honduras	3.669 (2011) (ii)	8.215 2012 (ii)	0,57 (2010) (iii)	54,5% 2012 (ii)	de 5 a 17 años	2.577 2012 (ii)
México [16/]	15.822 (2010) (v)	112.337 (2010) (ii)	0,47 (2010) (iv)	23,2% (2010) (ii)	de 3 a 17 años	33.766 (2012) (ii)
Nicaragua [3/ 9/ c/]	1.582 (2011) (ii)	5.889 (2011) (ii)	0,48 (2009) (iii)	42,4% (2011) (i)	de 5 a 12 años	1.052 (2011) (ii)
Panamá [12/]	15.589 (2011) (i)	3.625 (2012) (i)	0,53 (2011) (iii)	24,8% (2011) (i)	de 4 a 14 años	707 (2010) (ii)
Paraguay [23]	5.501 (2011) (i)	6.562 (2011) (ii)	0,55 (2011) (iii)	41,3% (2011) (ii)	de 5 a 17 años	1.847 (2011) (ii)
Perú [5/ 13/ c/]	11.275 (2013) (i)	30.475 (20113 (ii)	0,45 (2011) (iii)	24,4% (2013) (ii)	de 3 a 16 años	8.182 (2013) (ii)
Portugal [7/]	25.385 (2011) (i)	10.562 (2011) (ii)	0,34 (2010) (v)	38,9% (2011) (i)	de 6 a 18 años	1.434 (2011) (ii)
R. Dominicana [2/ 8/ c/]	5.538 (2011) (ii)	10.183 (2012) (i)	0,56 (2011) (iii)	30,4% (2011) (i)	de 5 a 17 años	2.506 (2010) (ii)
Uruguay [15/]	15.840 (2011) (ii)	3.369 (2011) (ii)	0,40 (2011) (iii)	8,5% (2011) (ii)	de 4 a 17 años	697 (2011) (ii)
Venezuela* [c/]	12.749 (2011) (i)	29.891 (2012) (i)	0,40 (2011) (iii)	6,5% (2011) (i)	de 5 a 16 años	n.d.



Tabla 1.5.9 (continuación)

Países (año) (referencia)	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto público en educación (en USD)	Gasto público en educación por niño (en USD) a/	Gasto en formación docente (como % del presupuesto destinado a educación)	Gasto en salarios docentes (como % del gasto en educación) CINE 1,2,3 y 4
Argentina 18/ c/	6,0% (2009) (ii)	18.168.372.068 (2009) (1)	2.019,6	n.d.	87,4% (2009) (ii)
Bolivia* c/	7,6% (2010) (i)	n.d.	n.d.	n.d.	68,9% (2009) (i)
Brasil 19	6,1% (2011) (ii)	150.157.139.001 (2011) (6)	3.297,1	n.d.	68,9% (2011) (ii)
Chile* c/	4,2% (2010) (i)	n.d.	n.d.	0,2% (2011) (ii)	85,5% (2009) (i)
Colombia 14/ 20	4,8% (2011) (ii)	16.057.148.179 (2011) (5)	1.850,3	n.d.	40,7% (2011) (ii)
Costa Rica* c/	6,3% (2009) (i)	n.d.	n.d.	n.d.	86,8% (2009) (i)
Cuba 1/ c/	12,9% (2010) (i)	n.d.	n.d.	n.d.	72,8% (2010) (i)
Ecuador 8/	6,1% (2012) (ii)	4.348.600.000 (2012) (5)	902,5	0,1% (2011) (ii)	72,0% (2011) (ii)
El Salvador 3/ 21	3,4% (2011) (i)	746.787.141 (2010) (5)	608,2	n.d.	64,9% (2008) (1)
España 10/ 22	5,0% (2010) (ii)	27.082.382.707 (2010) (9)	6.033,1	0,7% (2010) (ii)	75,7% (2009) (i)
Guatemala 4/ 6/ 17/	3,2% (2011) (ii)	1.507.223.818 (2011) (4)	239,1	n.d.	73,9% (2008) (i)
Honduras	5,0% (2012) (ii)	843.440.000 (2012) (ii)	327,3	n.d.	n.d.
México 16/	5,2% (2011) (ii)	60.475.356.789 (2011) (3)	1.791,0	0,1% (2011) (ii)	88,9% (2009) (i)
Nicaragua 3/ 9/ c/	6,1% (2011) (ii)	364.968.440 (2011) (6)	346,8	1,0% (2011) (ii)	80,4% (2006) (i)
Panamá 12/	4,1% (2011) (i)	969.540.300 (2012)	1.371,4	n.d.	89,3% (2008) (i)
Paraguay 23	4,1% (2010) (ii)	879.774.384 (2010) (7)	476,3	1,5% (2010) (ii)	87,6% (2009) (ii)
Perú 5/ 13/ c/	3,0% (2011) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	49,7% (2011) (ii)
Portugal 7/	5,8% (2009) (i)	n.d.	n.d.	n.d.	86,0% (2009) (ii)
R. Dominicana 2/ 8/ c/	2,3% (2012) (ii)	1.464.760.564 (2012) (3)	584,5	2,4% (2012) (ii)	51,3% (2012) (i)
Uruguay 15/	4,5% (2011) (ii)	1.628.524.514 (2011) (13)	2.336,7	4,2% (2011) (ii)	42,4% (2011) (ii)
Venezuela* c/	3,6% (2007) (i)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Tabla 1.5.9 (continuación)

Países (año) (referencia)	Gasto público corriente en educación por nivel como porcentaje del gasto público en educación (%)			Gasto en CINE 0,1 y 2 como % del gasto público en educación (%) d/
	CINE 0	CINE 1	CINE 2 b/	
Argentina 18/ c/	7,4% (2010) (i)	33,1% (2010) (i)	24,1% (2010) (i)	64,6% (2010) (i)
Bolivia* c/	2,8% (2010) (i)	39,4% (2010) (i)	11,7% (2010) (i)	53,9% (2010) (i)
Brasil 19	12,2% (2011) (ii)	40,4% (2011) (ii)	38,1% (2011) (ii)	90,7% (2011) (ii)
Chile* c/	13,0% (2011) (i)	32,8% (2011) (i)	10,6% (2011) (i)	56,4% (2011) (i)
Colombia 14/ 20	5,3% (2011) (ii)	36,7% (2011) (ii)	27,4% (2011) (ii)	69,5% (2011) (ii)
Costa Rica* c/	5,4% (2009) (i)	26,8% (2009) (i)	14,2% (2009) (i)	46,4% (2009) (i)
Cuba 1/ c/	6,8% (2010) (i)	29,0% (2010) (i)	14,4% (2010) (i)	50,2% (2010) (i)
Ecuador 8/	6,2% (2011) (ii)	37,7% (2011) (ii)	33,1% (2011) (ii)	77,0% (2011) (ii)
El Salvador 3/ 21	7,9% (2010) (ii)	42,7% (2010) (ii)	18,2% (2010) (ii)	68,8% (2010) (ii)
España 10/ 22	14,4% (2009) (i)	25,3% (2009) (i)	22,5% (2009) (i)	62,2% (2009) (i)
Guatemala 4/ 6/ 17/	12,0% (2011) (ii)	63,5% (2011) (ii)	7,7% (2010) (ii)	83,2% (2010) (ii)
Honduras	8,8% 2011 (ii)	54,0% 2011 (ii)	23,4% 2011 (ii)	86,2% 2011 (ii)
México 16/	10,0% (2009) (i)	36,8% (2009) (i)	16,9% (2009) (i)	63,7% (2009) (i)
Nicaragua 3/ 9/ c/	3,3% (2011) (ii)	35,3% (2011) (ii)	14,1% (2011) (ii)	52,7% (2011) (ii)
Panamá 12/	3,5% (2011) (i)	29,0% (2011) (i)	18,1% (2004) (i)	50,6% (2004) (i)
Paraguay 23	6,7% (2010) (ii)	38,6% (2010) (ii)	20,9% (2010) (ii)	66,2% (2010) (ii)
Perú 5/ 13/ c/	12,0% (2011) (i)	38,4% (2011) (i)	20,5% (2001) (i)	70,9% (2001) (i)
Portugal 7/	6,8% (2009) (i)	27,0% (2009) (i)	22,4% (2009) (i)	56,2% (2009) (i)
R. Dominicana 2/ 8/ c/	5,6% (2012) (i)	64,8% (2012) (i)	12,4% (2012) (i)	82,8% (2012) (i)
Uruguay 15/	n.d.	42,5% (2011) (ii)	39,5% (2011) (ii)	82,0% (2011) (ii)
Venezuela* c/	7,2% (2007) (i)	31,8% (2007) (i)	13,5% (2007) (i)	52,5% (2007) (i)

Tabla 1.5.9 (continuación)

Países (año) (referencia)	Docentes (miles)	Escuelas (miles)	Tasa neta de cobertura e/		
	CINE 1	CINE 1	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina 18/ c/	289 (2008) (i)	23 (2011) (ii)	73,4% (2010) (i)	99,0% (2005) (i)	83,5% (2010) (i)
Bolivia* c/	n.d.	n.d.	70,0% (2010) (i)	93,0% (2010) (i)	72,0% (2010) (i)
Brasil 19	744 (2012) (ii)	130 (2012) (ii)	36,6% (2011) (ii)	86,1% (2011) (ii)	71,2% (2011) (ii)
Chile* c/	n.d.	n.d.	81,0% (2010) (i)	94,0% (2010) (i)	84,0% (2010) (i)
Colombia 14/ 20	203 (2011) (ii)	10	62,2% (2011) (i)	89,4% (2011) (i)	72,3% (2011) (i)
Costa Rica* c/	29 (2011) (i)	n.d.	93,7% (2009) (i)	102,6% (2009) (i)	74,0% (2009) (i)
Cuba 1/ c/	91 (2011) (ii)	8 (2011) (ii)	99,8% (2011) (ii)	99,2% (2011) (ii)	90,7% (2011) (ii)
Ecuador 8/	107 (2012) (ii)	20 (2012) (ii)	41,8% (2011) (ii)	96,1% (2011) (ii)	74,5% (2011) (ii)
El Salvador 3/ 21	33 (2011) (ii)	5 (2011) (ii)	54,2% (2011) (ii)	93,7% (2011) (ii)	62,2% (2011) (ii)
España 10/ 22	219 (2011) (i)	8	99,3% (2010) (ii)	98,6% (2010) (ii)	99,4% (2010) (ii)
Guatemala 4/ 6/ 17/	101 (2011) (ii)	19 (2011) (ii)	47,6% (2011) (ii)	92,8% (2011) (ii)	43,4% (2011) (ii)
Honduras	35 (2012) (ii)	11 2012 (ii)	35,7% (2011) (i)	88,0% (2011) (i)	42,4% (2011) (i)
México 16/	574 (2011) (ii)	99 (2011) (ii)	68,8% (2011) (i)	101,0% (2011) (i)	79,8% (2011) (i)
Nicaragua 3/ 9/ c/	31 (2011) (ii)	9 (2011) (ii)	57,7% (2011) (ii)	93,6% (2011) (ii)	46,4% (2011) (ii)
Panamá 12/	19 (2010) (i)	0,505 **	59,0% (2010) (i)	95,7% (2010) (i)	62,7% (2010) (i)
Paraguay 23	39 (2011) (ii)	8 (2011) (ii)	67,2% (2011) (ii)	81,5% (2011) (ii)	60,1% (2011) (ii)
Perú 5/ 13/ c/	192 (2012) (ii)	36 (2012) (ii)	72,6% (2011) (ii)	94,0% (2011) (ii)	80,0% (2011) (ii)
Portugal 7/	67 (2011) (ii)	6 (2011) (ii)	85,7% (2011) (ii)	97,9% (2011) (ii)	92,1% (2011) (ii)
R. Dominicana 2/ 8/ c/	63 (2010) (ii)	12 (2010) (ii)	43,2% (2010) (ii)	95,0% (2010) (ii)	62,1% (2010) (ii)
Uruguay 15/	26 (2010) (ii)	3 (2011) (ii)	88,5% (2011) (ii)	94,2% (2011) (ii)	73,7% (2011) (ii)
Venezuela* c/	26 (2011) (ii)	n.d.	70,0% (2010) (i)	93,0% (2010) (i)	72,0% (2010) (i)

Tabla 1.5.9 (continuación)

Países (año) (referencia)	Escuelas rurales (%)	Distribución de las edad de los docentes (CINE 1)					
	CINE 1	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60 años
Argentina [18/ c/]	47,4% (2011) (ii)	14,5% (2008) (7)	41,6% (2008) (7)	28,8% (2008) (7)	12,8% (2008) (7)	3,1% ** (2008) (7)
Bolivia* [c/]	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Brasil [19]	51,7% (2012) (ii)	15,6% (2012) (8)	36,4% (2012) (8)	33,1% (2012) (8)	12,9% (2012) (8)	2,1% (2012) (8)
Chile* [c/]	n.d.	17,7% (2009) (2)	24,4% (2009) (2)	23,6% (2009) (2)	26,6% (2009) (2)	7,7% (2009) (2)
Colombia [14/ 20]	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Costa Rica* [c/]	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Cuba [1/ c/]	66,0% (2011) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Ecuador [8/]	47,7% (2012) (ii)	16,2% (2012) (10)	26,7% (2012) (10)	27,3% (2012) (10)	22,0% (2012) (10)	7,7% (2012) (10)
El Salvador [3/ 21]	73,3% (2011) (ii)	8,4% (2011) (8)	31,4% (2011) (8)	37,4% (2011) (8)	19,0% (2011) (8)	3,5% (2011) (8)
España [10/ 22]	n.d.	14,3% (2011) (5)	30,1% (2011) (5)	24,1% (2011) (5)	26,9% (2011) (5)	4,6% (2011) (5)
Guatemala [4/ 6/ 17/]	79,8% (2011) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Honduras	81,4% (2012) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
México [16/]	57,2% (2011) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua [3/ 9/ c/]	86,0% (2011) (ii)	28,0% (2011) (6)	32,2% (2011) (6)	26,8% (2011) (6)	11,9% (2011) (6)	1,1% (2011) (6)
Panamá [12/]	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Paraguay [23]	67,3% (2011) (ii)	14,0% (2011) (6)	54,0% (2011) (6)	25,2% (2011) (6)	5,5% (2011) (6)	1,2% (2011) (6)
Perú [5/ 13/ c/]	60,9% (2012) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Portugal [7/]	18,1% (2011) (ii)	7,3% (2011) (b)	36,0% (2011) (b)	28,2% (2011) (b)	26,1% (2011) (b)	2,3% (2011) (b)
R. Dominicana [2/ 8/ c/]	31,4% (2010) (ii)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Uruguay [15/]	44,3% (2011) (ii)	19,8% (2007) (28)	28,9% (2007) (28)	25,0% (2007) (28)	21,1% (2007) (28)	1,98% ** (2007) (28)
Venezuela* [c/]	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Fuentes
- (i) Datos procedentes de fuentes internacionales.
- (ii) Datos procedentes de fuentes oficiales proporcionadas por el país.
- (iii) CEPAL.
- (iv) Banco Mundial.
- (v) OCDE.
- (vi) http://www.redalyc.org/pdf/413/41305005.pdf



Notas correspondientes a las tablas 1.5.3, 1.5.4, 1.5.5, 1.5.6 y 1.5.9.

- (*) Países que aún no han validado la información contenida en el cuestionario de datos de contexto.
- (**) Dato no corroborado por el país.
- n.d. Datos no disponibles en las fuentes consultadas.
- n.a. No aplica.
- a/ El gasto en educación por niño fue calculado a partir del gasto público en educación que reportó cada país y el total de población en la edad de obligatoriedad de cada país.
- b/ Los datos de matrícula derivados de UNESCO-UIS para CINE 2 no incluyen a los estudiantes de educación de adultos.
- c/ Países donde la información de CINE 2 se refiere a CINE 2 y 3.
- d/ El dato de gasto en CINE 2 puede incluir gasto en CINE 3 dependiendo de la información de cada país. Para más informacion considerar las notas de cada país.
- e/ Cantidad de alumnos o estudiantes en el grupo de edad teórica relativa a un nivel determinado que se encuentran efectivamente matriculados en este nivel, expresado como porcentaje del total de la población en dicho grupo de edad.
- f/ Gasto educativo por naturaleza de gasto como porcentaje del total del gasto educativo en istituciones públicas. CINE 1, 2, 3 y 4. Salarios
- 1/ En el caso de PIB per cápita se realizó la conversión de 4,335 CUP (pesos cubanos) a dólares usando la paridad peso cubano-dólar.
- 2/ PIB per cápita en RD$ y US$ (2011).
- 3/ Proyección de las cifras de población. El gasto público en educación incluye el gasto de todo el sector público en educación. El porcentaje de gasto en educación incluye únicamente lo gastado por el MINED.
- 4/ En el caso de gasto público por nivel no es posible desagregar la información en CINE 2 y 3 pues la fuente disponible no presenta de esta manera la información.
- 5/ Estimación del PIB per cápita.
- 6/ El dato de gasto en educación por niveles fue estimado por USAID / Reforma Educativa en el Aula, en base a datos de MINEDUC, MINFIN y BANGUAT. Tasa de cambio de referencia Q7.78975.
- 7/ El dato de gasto en salarios docentes se refiere al salario de todo el personal (docente y no docente) y solo para Portugal continental.
- 8/ Los datos relacionados con matrícula, docentes y escuelas se reportaron haciendo referencia al ciclo escolar no al año. Se reporta el año de inicio del ciclo siguiendo la convención de la mayoría de los países con respecto a ciclos escolares. El dato para PIB per cápita es provisional. Se considera únicamente el presupuesto destinado a la capacitación de docentes hasta Bachillerato. Están considerados los docentes según el cargo, por lo tanto pueden tener más de un cargo en varios niveles educativos.
- 9/ El porcentaje de gasto en formación docente solo corresponde a la parte del Ministerio de Educación de Nicaragua, en el Nivel CINE 1.
- 10/ El gasto público nacional en educación se refiere a educación no universitaria y fue calculado por el INEE a partir de datos proporcionados por el país pero con la tasa de cambio estandarizada anual que reporta el Banco Central Europeo para 2010: 1,33 dólares por euro.
- 11/ El gasto público por nivel es en relación al gasto del Ministerio de Educación.
- 12/ Gasto público por nivel para CINE 2 incluye media y premedia.
- 13/ No es posible desagregar la información pues la data fuente (Sistema de Administración Financiera del Ministerio de Economía y Finanzas del Perú) no presenta la información por grados de estudio (CINE 2 y 3).
- 14/ El gasto por Nivel no se tiene desagregado por Nivel CINE 2 y 3.
- 15/ El gasto en educación inicial está incluido en primaria. No se manjea el gasto desagregado hasta el momento por parte de ANEP.
- 16/ PIB per cápita en dólares PPA. Se refiere al PIB per cápita estimado con base en el tipo de cambio, es decir, la cantidad de pesos por dólar en términos corrientes, ajustado por la paridad de compra. La cifra de gasto docente corresponde únicamente al gasto federal en formación docente el cual es complementado con el gasto que cada entidad destina a este rubro.
- 17/ Los datos de primaria incluye primaria de adultos.
- 18/ Escuela definida como unidad de servicio.
- 19/ El total de docentes difiere de los datos desagregados por nivel CINE ya que el mismo maestro puede actuar en más de una unidad de la Federación y en más de un nivel.
- 20/ El total de escuelas se refiere a las sedes educativas.
- 21/ Los docentes han sido contabilizados tantas veces según el o los lugares en que laboran y según el o los niveles que atienden.
- 22/ Algunos centros pueden impartir también enseñanzas de CINE 0 y CINE 1.
- 23/ Un docente puede enseñar en más de un nivel educativo, así como en más de una institución educativa de sectores distintos; por tanto el docente esta contabilizado en cada nivel y en cada sector. Los totales dentro de cada sector contabilizan al docente una sola vez, sin discriminar por nivel educativo.
  Los totales por nivel contabilizan al docente una sola vez, sin discriminar por sector (público-privado). El total general se refiere a la cantidad de docentes a nivel país, sin discriminar por nivel educativo ni sector.



ANEXO CAPÍTULO 3

Tabla 3.1.I Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica
Instrucciones de llenado

El objetivo de este cuestionario consiste en recopilar información relevante acerca de la trayectoria formativa de los docentes en las fases de formación inicial, inducción y formación continua de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el cual fue elaborado con base en el documento *Elementos iniciales para la construcción de un marco de referencia para el análisis de la formación docente en Iberoamérica*, desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE - México).

Dicha información será sistematizada y analizada para integrar los capítulos 3 y 4 sobre formación inicial y formación en el desempeño de la docencia del Informe *Miradas 2013* .

Mucho agradeceríamos que este cuestionario sea completado por personal especializado en formación docente en el país, ya sea por funcionarios de las áreas de formación docente de los ministerios de Educación y/o académicos expertos en la materia.

Para fines de comparabilidad le solicitamos atentamente seguir las siguientes instrucciones de llenado:

1	Proporcionar información breve y clara, de tal manera que describa solo los principales elementos y procesos de la formación inicial y continua.
2	Reportar información del último año/ciclo escolar más reciente del que se disponga de datos definitivos. Favor de indicar el año o ciclo escolar sobre el que se está proporcionando la información correspondiente a cada apartado de formación inicial y continua, así como la fuente respectiva.
3	En sus respuestas, refiérase a los principales modelos de formación en el país, aun cuando coexistan múltiples experiencias basadas en diversos modelos de formación.
4	Registrar en la categoría “otros” todas aquellas estrategias o iniciativas particulares que difieran del sistema general.
5	En el caso de las preguntas abiertas, proporcionar los links en Internet que permitan consultar la información con mayor nivel de especificidad. En caso de no disponer de información en la red, adjunte la documentación que sustente su respuesta (de preferencia en versión electrónica).
6	De no existir datos sobre la implementación y resultados de las estrategias o iniciativas puestas en marcha en el país, explique cuál es el estatus de los datos y cuándo se espera contar con esta información.
7	Con la finalidad de homologar los términos a los que se hace referencia en este cuestionario se ha elaborado un glosario de términos, el cual agradeceremos se sirva consultar permanentemente durante su llenado.
8	Si usted considera que existe bibliografía relevante sobre formación docente en su país que debamos conocer, adicional a la información consignada en este cuestionario, añádala en formato electrónico o refiéranos a los links en Internet respectivo.

Tabla 3.1.II La formación inicial docente y el acceso a la docencia

Dimensiones	Preguntas	Respuestas

2.1. Normativa que regula la formación inicial docente

2.1.1. Señale la normativa que regula la formación inicial en cada uno de los niveles CINE 1997 especificados

Niveles CINE 1997	Nombre completo de la normativa	Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar el contenido de esta normativa
CINE 0		
CINE 1		
CINE 2		

2.2. Requisitos para el acceso a la formación inicial y certificación del cumplimiento de los niveles CINE exigidos y alcanzados

2.2.1. ¿Cuáles son los niveles de formación exigidos para el acceso a la formación inicial docente en los niveles CINE especificados? ¿Cuáles son los niveles alcanzados al finalizar la formación inicial?

Niveles CINE 1997	Nivel educativo mínimo exigido para el acceso a la formación inicial	Nivel educativo alcanzado al finalizar la formación inicial
CINE 0	CINE ( )	CINE ( )
CINE 1	CINE ( )	CINE ( )
CINE 2	CINE ( )	CINE ( )

2.2.2 ¿Quién certifica el cumplimiento de los niveles CINE exigidos y alcanzados?

1. ¿Quién certifica el cumplimiento de los niveles CINE exigidos?	
2. ¿Quién certifica el cumplimiento de los niveles CINE alcanzados?	

2.2.3. Señale otros requisitos adicionales para el acceso a la formación inicial

Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país:

Niveles CINE 1997	Examen de conocimientos	Examen de aptitudes (a través de entrevistas u otros mecanismos)	"Otros requisitos (especificar cuáles) ______________"	"Otros requisitos (especificar cuáles) _______________"
CINE 0				
CINE 1				
CINE 2				

2.2.4. ¿Existe alguna estrategia específica para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial docente?

Sí ____	No ____

En caso afirmativo, señale cuáles son dichas estrategias:

Estrategias	Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país	Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de cada estrategia (o adjuntar documentación o párrafos de explicación en torno a ellas)
1. El otorgamiento de becas para cursar la formación inicial		
2. El compromiso de ingreso a la docencia		
3. Otras estrategias (especificar)		
"4. Otras estrategias (especificar) ________________"		



Tabla 3.1.II (continuación)

2.3. Tipo, número y acreditación de instituciones responsables de la formación inicial docente y sus programas

2.3.1 ¿Cuáles son las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes?
2.3.2. ¿Cuántas instituciones son éstas?
2.3.3. ¿Cuántas son públicas y privadas?

Tipo de institución	Número de instituciones formadoras		
	Públicas	Privadas	Total
1. Escuelas normales			
2. Institutos pedagógicos superiores			
3. Universidades			
"4. Otro (especificar) ________________________"			

2.3.4. ¿Qué porcentaje de instituciones formadoras están acreditadas?

% de instituciones formadoras con acreditación de calidad*
%

*Ver definición de acreditación contenida en el glosario

2.3.5. ¿Qué porcentaje de programas de formación inicial están acreditados?

% de programas de formación inicial con acreditación de calidad*
%

*Ver definición de acreditación contenida en el glosario

2.4. Duración y modelos de formación inicial

2.4.1. ¿Cuántos años dura la formación inicial en los niveles CINE especificados?

Tipos de instituciones formadoras	Años de duración de la formación inicial para CINE 0	Años de duración de la formación inicial para CINE 1	Años de duración de la formación inicial para CINE 2
1. Escuelas normales			
2. Institutos pedagógicos superiores			
3. Universidades públicas			
4. Universidades privadas			
"5. Otro (especificar) ___________________________"			

2.4.2. ¿Es un modelo de formación consecutivo o concurrente?

Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país:

Tipos de instituciones formadoras	CINE 0		CINE 1		CINE 2	
	Concurrente	Consecutivo	Concurrente	Consecutivo	Concurrente	Consecutivo
1. Escuelas normales						
2. Institutos pedagógicos superiores						
3. Universidades públicas						
4. Universidades privadas						
5. "Otros (especificar) ________________________"						

2.4.2.1. En caso de haber seleccionado un modelo consecutivo en algunos de los niveles CINE especificados en el cuadro anterior, favor de indicar cuáles son estos programas que habilitan a los profesionales de otras disciplinas para ejercer la docencia:

Niveles CINE 1997	Nombre del programa de habilitación	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estos programas (o adjuntar documentos o párrafos de explicación en torno a ellos)"
CINE 0		
CINE 1		
CINE 2		

2.4.3. Porcentaje del currículo oficial en formación inicial destinado a la formación práctica (prácticas docentes) en el aula con alumnos de los niveles CINE especificados

Tipos de instituciones formadoras	% de tiempo destinado a la formación práctica en el nivel CINE 0	% de tiempo destinado a la formación práctica en el nivel CINE 1	% de tiempo destinado a la formación práctica en el nivel CINE 2
1. Escuelas normales	%	%	%
2. Institutos pedagógicos superiores	%	%	%
3. Universidades públicas	%	%	%
4. Universidades privadas	%	%	%
5. Otro (especificar)	%	%	%

El acceso a la docencia

2.5. Procedimientos de acceso a la docencia pública

2.5.1. ¿Cuáles son los procedimientos de ingreso a la docencia?

Procedimientos de ingreso a la docencia	Favor de marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país
1. Examen de conocimientos	
2. Concurso de oposición	
3. Periodo de prueba	
4. Ninguno	
"5. Otros (especificar) ________________________"	



Tabla 3.1.III La formación en el desempeño de la docencia

Dimensiones	Preguntas	Respuestas	
3.1. Normativa que regula la formación en el desempeño de la docencia	3.1.1. Señale la normativa que regula la formación continua en el país	Nombre completo de la normativa	Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar el contenido de esta normativa
		1.	
		2.	
		3.	

Dimensiones	Preguntas	Respuestas			
3.2. Formación práctica en el aula al inicio de la docencia	3.2.1. ¿Existen estrategias o programas de inducción, mentoría o acompañamiento a los docentes principiantes?	Sí ____	No ____		
		En caso afirmativo señale lo siguiente:			
		3.2.1.1. ¿Cuáles son las más recientes y que considera más importantes?	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de cada uno de estos programas (o bien adjuntar documentación o párrafos de explicación en torno a ellos)"		
		1.			
		2.			
		3.			
		3.2.1.2. ¿Se evalúa este tipo de formación?	Sí ____	No ____	
		En caso afirmativo, responder lo siguiente:			
		3.2.1.3. ¿Los docentes que no superan esta fase de formación práctica o inducción pueden ser rechazados (o no acreditados) para ejercer la profesión docente?	Sí ____	No ____	

Dimensiones	Preguntas	Tipos de formación	"Definición de los tipos de formación (incluir la definición en los casos en que ésta difiera de la sugerida en el glosario)"	Mencione los tres principales temas o campos de formación para CINE 0	Mencione los tres principales temas o campos de formación para CINE 1	Mencione los 3 principales temas o campos de formación para CINE 2
3.3. Principales características de la oferta de formación continua en general	3.3.1. ¿Cuáles son los tipos de formación continua y las principales temáticas que se abordan en éstos en los niveles CINE especificados? En caso de contar con otros tipos de formación continua, diferentes a los sugeridos, favor de registrar la información que corresponda a su país.	1. Actualización y capacitación*		1.	1.	1.
				2.	2.	2.
				3.	3.	3.
		2. Superación Profesional*		1.	1.	1.
				2.	2.	2.
				3.	3.	3.
		"3. Otro (especificar) _______________"		1.	1.	1.
				2.	2.	2.
				3.	3.	3.
		*Ver definiciones en glosario anexo y registrar los tipos de formación continua que considere equivalentes a éstos.				

Dimensiones	Preguntas	"Tipos de formación continua (adecuar los tipos de formación continua que correspondan a su país)"	"Formación interna (provista a través del sistema de formación continua que lideran las autoridades educativas) (p. ej. Centros de Maestros, organizaciones desconcentradas y autónomas del Ministerio de Educación, etc.)"	"Formación externa (provista por instituciones que, de manera autónoma, brindan formación continua a los docentes) (p. ej. Instituciones formadoras de maestros, institutos superiores públicos y privados, organizaciones civiles, organismos internacionales, etc.)"	Total
	3.3.2. ¿Qué porcentaje de la formación continua se ofrece por agentes e instituciones oferentes a nivel interno y externo al Ministerio de Educación?	1. Actualización y capacitación	%	%	100%
		2. Superación profesional	%	%	100%
		"3. Otro (especificar) _________________"	%	%	100%



Tabla 3.1.III (continuación)

	3.3.3. ¿Cuántas horas de formación continua (obligatoria) recibieron los docentes de los niveles CINE 0 a 2 durante el último año/ciclo escolar concluido?	Niveles CINE 1997	Total de horas de formación continua OBLIGATORIA		
		CINE 0			
		CINE 1			
		CINE 2			
	3.3.4. ¿Qué porcentaje de la formación continua (obligatoria) recibida durante el último año/ciclo escolar concluido se realizó en periodo lectivo y cuánto en vacaciones?	% de formación continua OBLIGATORIA que se realizó dentro del año/ciclo escolar	% de formación continua OBLIGATORIA que se realizó en periodo vacacional	Total	
		%	%	100%	
	3.3.5. ¿Qué porcentaje de la formación continua (obligatoria) recibida durante el último año/ciclo escolar concluido se realizó en horas de trabajo o en horario extraescolar?	% de formación continua OBLIGATORIA que se realizó en horas de trabajo	% de formación continua OBLIGATORIA que se realizó en horario extraescolar	Total	
		%	%	100%	
	3.3.6. ¿Los programas de formación continua son gratuitos o financiados por los docentes participantes?	Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país:			
		"Tipos de formación continua (adecuar los tipos de formación que correspondan a su país)"	Gratuito	Financiado por los docentes	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)
		1. Actualización y capacitación			
		2. Superación Profesional			
		"3. Otro (especificar) _______________"			
3.4.Gestión de la Formación Continua	3.4.1. ¿Qué instancias realizan la planeación y gestión de la formación continua en el país?	Instancias	Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar con mayor detalle esta información (o bien adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstas)"	
		1. El nivel central			
		2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas			
		3. El nivel municipal			
	3.4.2. ¿A través de qué mecanismos se definen las necesidades de formación de los docentes?	Mecanismos	Marcar con una X la(s) opción(es) que considere más adecuada(s) a la situación de su país	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar con mayor detalle esta información (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstos)"	
		1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios			
		2. El establecimiento de una reforma			
		3. Evaluaciones nacionales e internacionales			
		4. Referentes nacionales e internacionales			
		5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar			
		"6. Otro (especifique) _____________"			

Tabla 3.1.III (continuación)

3.5. Incentivos asociados a la formación continua	3.5.1. ¿Existen incentivos asociados a los procesos de formación continua?	Sí ____ No ____		
		3.5.1.1. En caso afirmativo, señale cuál(es):		
		Nombre del programa de incentivos asociados a la formación continua	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estos incentivos (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstos)"	
		1.		
		2.		
		3.		
3.6. Estrategias diferenciadas de formación continua	3.6.1. ¿Se han implementado en el país algunas iniciativas de formación continua que promuevan el aprendizaje colaborativo entre docentes en la escuela, el análisis de la práctica de la enseñanza y/o la formación centrada en la escuela?	Sí ____ No ____		
		3.6.1.1. En caso afirmativo, señale cuál(es):		
		Nombre del programa o iniciativa	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estas iniciativas (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstas)"	
		1.		
		2.		
		3.		
	3.6.2. ¿Existen propuestas de formación docente diferenciadas de acuerdo con las etapas de la trayectoria profesional y laboral de los docentes? (p. ej. formación continua para docentes principiantes, experimentados, próximos a jubilarse, etc.)	Sí ____ No ____		
		3.6.2.1. En caso afirmativo, señale cuál(es):		
		Nombre del programa o propuesta	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estas propuestas (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstas)"	
		1.		
		2.		
		3.		
	3.6.3. ¿Existen propuestas de formación docente orientadas a atender a educandos en situación de vulnerabilidad y que apunten a fortalecer la educación inclusiva? (p.ej. formación continua orientada al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, estudiantes indígenas, etc.)	Sí ____ No ____		
		3.6.3.1. En caso afirmativo, señale lo siguiente:		
		¿Cuál es el grupo vulnerable al que se orienta?	Nombre del programa o propuesta	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estas propuestas (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstas)"
		1.		
		2.		
		3.		
3.7. Evaluación de la formación continua	3.7.1. ¿Existen procedimientos previstos para evaluar la formación continua docente?	Sí ____ No ____		
		3.7.1.1. En caso afirmativo, señale cuál(es):		
		Nombre de los procedimientos de evaluación de la formación continua	"Favor de proporcionar el link en Internet donde se puede consultar la información de estos procedimientos (o adjuntar documentación o párrafos de explicación acerca de éstos)"	
		1.		
		2.		
		3.		



Tabla 3.1.IV Seguimiento de la situación de la formación inicial y continua en los países de la región

<table>
<tr><th>Dimensiones</th><th>Preguntas</th><th colspan="7">Respuestas</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Cantidad de docentes con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial</td><td rowspan="8">Señale la cantidad total de docentes de aula en los niveles CINE 97 que se especifican, la cantidad de estos docentes que cuentan con formación pedagógica completa y la cantidad cuya formación pedagógica es de nivel superior a CINE 3, en títulos con acreditación oficial en cada caso.</td><td colspan="7">Los docentes de la columna 3 están incluidos en la columna 2 y las columnas 4 y 5 reúnen docentes incluidos en la columna 3.
No corresponde sumar las diferentes columnas.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Nivel educativo</td><td rowspan="2">Total de docentes</td><td rowspan="2">Todos los titulados</td><td colspan="4">Titulados en</td></tr>
<tr><td>CINE 3</td><td>CINE 5C o 5B</td><td>CINE 5A</td><td>CINE 6</td></tr>
<tr><td>CINE 0</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="7"></td></tr>
<tr><td rowspan="8">Cantidad de docentes que participan en programas de formación continua o de innovación educativa</td><td rowspan="8">Señale la cantidad de docentes de aula, en los niveles CINE 97 que se especifican, que participan en programas de formación continua o de innovación educativa para los diferentes tipos de cursos especificados.</td><td colspan="7">Un docente puede tener más de un tipo de curso, por lo cual la suma de las columnas puede superar el total de docentes de aula del correspondiente Nivel CINE.</td></tr>
<tr><td>Nivel educativo</td><td colspan="3">Total de docentes que participan en formación continua o innovación educativa en cursos de:</td><td colspan="3" rowspan="7"></td></tr>
<tr><td></td><td>50 hs a 6 meses</td><td>6 meses a 2 años</td><td>Más de 2 años</td></tr>
<tr><td>CINE 0</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 1</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 2</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>CINE 3</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
</table>

Tabla 3.1.V Glosario de términos

Dada la diversidad de terminología y las múltiples definiciones que en el campo educativo se utilizan en los diversos países, a continuación se presenta un glosario de los términos más recurrentes en materia de formación inicial y docente con el fin de unificar dichos conceptos. Cabe señalar que aunque en algunos casos se recurre a las definiciones proporcionadas por fuentes específicas de ciertos países, se ha procurado cuidar que estas sean lo suficientemente universales como para incluir definiciones consensuadas en torno a los términos.	
1	Acreditación de instituciones o programas: proceso para reconocer la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa. En el caso de las instituciones de educación superior, este proceso es llevado a cabo por una agencia externa. La acreditación reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias reconocidas por varios países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. En general, el procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. En todos los casos la acreditación se trata de una validación de vigencia temporal (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
2	Actualización: proceso mediante el cual los profesionales de la educación adquieren, amplían o consolidan sus conocimientos y competencias profesionales para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa y los avances de las ciencias de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares) (Secretaría de Educación Pública, 2008; 2011).
3	Capacitación: se refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo desde las distintas funciones que desempeñen, sean estas curriculares, de gestión o tecnológicas (p.ej. el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las reformas curriculares; la enseñanza de una segunda lengua; las innovaciones en la gestión escolar; entre otras) (Secretaría de Educación Pública, 2008).
4	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): sistema de clasificación que ofrece un marco para la descripción estadística completa de los sistemas educativos nacionales y una metodología que adapta los programas nacionales de educación a niveles educativos comparables a escala internacional. La unidad básica de clasificación en la CINE es el programa educativo. La CINE también clasifica programas según el campo de estudio, la orientación y el destino de los programas Una revisión del CINE fue formalmente adoptada por los estados miembros de la UNESCO en 2011, la CINE 2011 toma en cuenta los cambios significativos en los sistemas educativos de todo el mundo desde la última revisión de la CINE en 1997. La primera recolección de datos basada en la nueva clasificación se iniciará en 2014 (UIS, 2012).
5	Educación inclusiva: la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO-OREALC, 2012).
6	Formación docente continua: Formación que tiene lugar tras la educación o formación iniciales -o tras acceder a la vida activa- y que pretende ayudar a las personas a perfeccionar o actualizar sus conocimientos y/o capacidades; a obtener nuevas habilidades para un nuevo puesto o una reconversión profesional; a proseguir su desarrollo personal o profesional. La formación continua es parte integrante de la formación o aprendizaje permanente. Actualmente el término aludido para referir a este concepto es el de desarrollo profesional docente (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
7	Formación docente inicial: Formación de tipo general o profesional impartida antes de acceder a la vida activa como docentes. La formación docente inicial generalmente se desarrolla en el nivel superior no universitatio en instituciones tales como las Escuelas Normales y los Institutos de Formación Docente, y en el nivel universitario. La duración de los programas formales de formación docente inicial varía en cada país de la región, pero en general se sitúa entre los 3 y los 5 años (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
8	Inducción a la docencia: el concepto de inducción se ha asociado con el acompañamiento que pueda proporcionar un mentor o profesor designado para apoyar a quien se inicia. Sin embargo, como lo señalan (Britton, Paine et al. 2003; Wong, 2004), si bien la mentoría es un componente importante o clave, no es el único en el proceso de inducción. La inducción, en su significado más profundo se asocia al aprendizaje docente y en este sentido, forma parte del sistema completo de desarrollo profesional que se inicia con el primer día de ejercicio del nuevo maestro o maestra. No es, por tanto, simplemente una estrategia compensatoria para problemas o deficiencias del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria y con características particulares (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).



Tabla 3.1.V (continuación)

9	Innovación educativa: consiste en proporcionar nuevas soluciones a viejos problemas, mediante estrategias de transformación o renovación expresamente planificadas. O bien, introduciendo nuevos modos de actuar frente a prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuadas o ineficaces; en este último caso, se producen cambios puntuales en algunas de las variables del sistema educativo. Conforme con lo que se indica en dos obras clásicas sobre las innovaciones educativas (Huberman y Havelock) existen tres modelos para explicar empíricamente el modo como se producen las innovaciones educativas: a) modelo de investigación y desarrollo, que consiste en aplicar una novedad científica al campo educativo; b) modelo de solución de problemas, que tiene una concepción diametralmente inversa del modelo anterior en cuanto a la direccionalidad del proceso de innovación: ésta se produce cuando el educador confronta problemas y está suficientemente motivado para encontrar soluciones, que suponen algún tipo de innovación; c) modelo de interacción social, conforme con el cual las innovaciones educativas se producen como consecuencia de las influencias recíprocas que produce un trasvase de innovaciones, ya sean personales o institucionales (Ministerio de Educación de la República del Perú, s/f)
10	Mentoría: Conjunto de acciones de orientación y apoyo que, bajo diversas formas, una persona experimentada que sirve de modelo, orientador o tutor, ofrece a otra persona recién egresada de un centro de formación docente o durante alguna etapa de su vida profesional (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
11	Modelo de formación concurrente: consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica. Si bien la proporción de créditos u horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina (Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).
12	Modelo de formación consecutivo: está orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de profesor. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica (Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).
13	Nivel CINE 0 (educación preescolar): los programas de este nivel definidos como la fase inicial de la educación organizada, están destinados esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno de tipo escolar, esto es, servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar. Al término de estos programas, la educación de los niños prosigue con el ingreso en el nivel 1 (educación primaria) (UNESCO-UIS, 2006).
14	Nivel CINE 1 (educación primaria o primer ciclo de la educación básica): los programas de este nivel están destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música. En algunos casos se imparte instrucción religiosa. En este nivel el núcleo está constituido por la educación impartida a niños, cuya edad habitual o legal de ingreso no es inferior a 5, ni superior a 7 años, comprende por lo general de 5 a 7 años de escolarización de tiempo completo. Los programas están organizados en unidades o proyectos, y no por asignaturas, ésta es una de las características principales que en la mayoría de los países distingue estos programas de los del nivel 2 (UNESCO-UIS, 2006).
15	Nivel CINE 2 (primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica): los contenidos de educación de este ciclo suelen estar destinados a completar la educación básica iniciada en el nivel 1. En muchos países, si no en todos, el objetivo es sentar las bases de una educación continua y un desarrollo humano que permitan ofrecer sistemáticamente más oportunidades de educación. Los programas suelen seguir un modelo más orientado por asignaturas, los profesores son más especializados y generalmente varios imparten educación en su especialización. En este nivel se llega a dominar plenamente las destrezas básicas. El final de este ciclo suele coincidir con el término de la escolarización obligatoria, donde existe (UNESCO-UIS, 2006).
16	Nivel CINE 2A: hace referencia a programas destinados al acceso directo al nivel 3 en una secuencia que en último término llevaría a la educación terciaria, es decir, ingreso en los niveles 3A o 3B (UNESCO-UIS, 2006).
17	Nivel CINE 2B: se refiere a programas destinados a facilitar el acceso directo al nivel 3C (UNESCO-UIS, 2006).

Tabla 3.1.V (continuación)

18	Nivel CINE 2C: se refiere a programas destinados principalmente a facilitar el acceso directo al mercado de trabajo (denominados a veces programas "terminales") (UNESCO-UIS, 2006).
19	Nivel CINE 3 (segundo ciclo de educación secundaria): en los países que tienen un sistema de educación obligatoria este nivel suele comenzar al final de la educación obligatoria de tiempo completo. En este nivel se puede observar una mayor especialización que en el nivel 2 y con frecuencia es preciso que los profesores sean más calificados o especializados que en este último. La edad normal de ingreso es de 15 ó 16 años. Los programas de este nivel exigen por lo general que se hayan cursado unos nueve años de educación de tiempo completo (desde el nivel 1), o una combinación de educación y experiencia profesional o técnica, siendo el requisito mínimo de ingreso la terminación del nivel 2 o bien la capacidad demostrable de manejar programas a ese nivel (UNESCO-UIS, 2006).
20	Nivel CINE 3A: se refiere a programas destinados a facilitar el acceso directo al nivel 5A (UNESCO-UIS, 2006).
21	Nivel CINE 3B: se refiere a programas destinados a facilitar acceso directo al nivel 5B (UNESCO-UIS, 2006).
22	Nivel CINE 3C: se refiere a programas que no conducen directamente a los niveles 5A ni 5B, sino al mercado de trabajo, a los programas de nivel 4 o a otros programas de nivel 3 (UNESCO-UIS, 2006).
23	Nivel CINE 4 (educación postsecundaria, no terciaria): comprende programas que desde un punto de vista internacional unen el segundo ciclo de secundaria a la educación postsecundaria, aunque en un contexto nacional puedan considerarse a todas luces como programas de segundo ciclo de secundaria o de educación postsecundaria. Habida cuenta de su contenido, los programas del nivel 4 no pueden considerarse programas de nivel terciario, no suelen ser mucho más avanzados que los de nivel 3 pero sirven para ampliar los conocimientos de los participantes que ya han cursado un programa de nivel 3. Ejemplos típicos son los programas destinados a preparar para el nivel 5 a estudiantes que si bien han cursado el nivel 3, no siguieron un programa de estudios que les permita ingresar en el nivel 5, es decir, cursos básicos de pregrado o programas profesionales cortos. Pueden incluirse además programas de segundo ciclo (UNESCO-UIS, 2006).
24	Nivel CINE 4A: se refiere a programas que preparan para el ingreso en el nivel 5 (UNESCO-UIS, 2006).
25	Nivel CINE 4B: se refiere a programas que no conducen al nivel 5 (destinados primariamente al ingreso directo en el mercado laboral) (UNESCO-UIS, 2006).
26	Nivel CINE 5 (primer ciclo de la educación terciaria): Este nivel consta de programas terciarios de contenido educativo más avanzado que los de los niveles 3 y 4. Para ingresar se suele exigir la aprobación del nivel 3A o 3B, o bien una calificación similar de nivel 4A. Los programas de nivel 5 no conducen directamente a la obtención de una calificación avanzada (nivel 6); y deben tener una duración teórica total de por lo menos dos años desde el comienzo del nivel 5 (UNESCO-UIS, 2006).
27	Nivel CINE 5A: son programas terciarios, en gran parte teóricos, que están destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y en profesiones que exigen un alto nivel de capacitación. Deben cumplir un número suficiente de los siguientes criterios: tener una duración teórica total mínima de 3 años, calculados en tiempo completo, aunque suelen durar 4 años o más. Si la obtención de un título requiere 3 años de estudios a tiempo completo, éstos suelen ir precedidos de 13 años al menos de escolarización. En los sistemas en que los títulos se otorgan por acumulación de créditos, se requerirá un volumen comparable de tiempo e intensidad; por regla general exigen que la facultad tenga credenciales de investigación avanzada; pueden comprender la terminación de un proyecto de investigación o una tesis; proporcionan el nivel de calificación necesario para ejercer una profesión que exija un alto nivel de capacitación o ingresar en un programa de investigación avanzada (UNESCO-UIS, 2006).
28	Nivel CINE 5B: las calificaciones del nivel 5B suelen exigir menos tiempo que las del 5A y se centran en destrezas específicas de una profesión, con miras a ingresar en el mercado de trabajo, aunque el respectivo programa puede abarcar algunas bases teóricas. El contenido del nivel 5B está orientado a la práctica o es específico de una profesión y está concebido sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas prácticas y los conocimientos necesarios para ejercer una profesión particular o un oficio o tipo de profesión u oficio. La aprobación de los correspondientes programas suele facilitar a los participantes la calificación adecuada para el mercado de trabajo. Se considerará que un programa pertenece al nivel 5B si cumple los siguientes criterios: está más orientado hacia la práctica y es más específico de una profesión que los del nivel 5A, y no facilita acceso directo a programas de investigación avanzada; tiene una duración mínima de 2 años, calculados en tiempo completo, pero con mayor frecuencia de 3 años. En los sistemas en que los títulos se otorgan por acumulación de créditos, se exigirá un volumen comparable de tiempo e intensidad; como requisito de entrada se puede exigir el dominio de temas específicos de niveles 3B o 4A; y facilita el acceso a una profesión (UNESCO-UIS, 2006).



Tabla 3.1.V (continuación)

29	Nivel CINE 6: Este nivel está reservado a los programas de educación terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada; por consiguiente, están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y no están basados únicamente en cursos. Por lo general se requiere presentar una tesis o disertación que se pueda publicar, sea fruto de una investigación original y represente una contribución significativa al conocimiento (UNESCO-UIS, 2006).
30	Prácticas docentes / prácticas de enseñanza: se denomina así a las acciones concretas que realizan los docentes en aulas reales antes de egresar de las instituciones formadoras. Dicho de otro modo, se trata de la demostración experimental de capacidades para dirigir las actividades docentes que se realizarán en el aula (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
31	Superación profesional: es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del sistema educativo a través de estudios de especialización, maestría y doctorado (Secretaría de Educación Pública, 2008).
32	Trayectoria profesional docente: se refiere a las posiciones sucesivas que los docentes van ocupando en las relaciones de trabajo, durante su vida o, más frecuentemente, durante un período determinado de ésta. También es el registro de los cambios que se suceden en la vida laboral y los movimientos ocurridos en el conjunto del período (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2012).
	Bibliografía del Glosario
1	IIPE-UNESCO Buenos Aires (2012). Glosario Módulo I. Los actuales desafíos de la formación docente, debates regionales y nacionales. Especialidad "Fortalecimiento de capacidades de gestión de los directivos de Escuelas Normales en México".
2	INZUNZA, J., ASSAÉL, J., y SCHERPING, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(48), 267-292. ISSN: 14056666.
3	MERCOSUR Educativo (2012). Banco terminológico del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Recuperado de http://www.sic.inep.gov.br/banco-terminologico/1179-tema3-iframe?fontstyle=f-larger
4	MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (s/f). Glosario. Portal Ciberdocencia. Información Especializada del Sistema de Formación Continua para Docentes. Recuperado de http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/GLOSARIO_Guia_Practica_parte_3.pdf.
5	Secretaría de Educación Pública (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
6	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). Acuerdo número 625 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. México: SEP.
7	Secretaría Técnica de la Comisión sobre Formación Inicial Docente. (Ed.) (2005). Informe comisión sobre formación inicial docente. Serie Bicentenario.
8	UNESCO-OREALC (2012). Educación Inclusiva. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
9	UNESCO-UIS (2006). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 1997. ISBN 92-9189-037-5 UIS/TD/06-01
10	UNESCO-UIS (2012). Glosario. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx

Tabla 3.2.a Requisitos para el acceso a la formación inicial

Países *	Nivel educativo mínimo exigido para el acceso a la formación inicial			Instancia que certifica el cumplimiento de los niveles CINE exigidos
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	
Argentina	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerios de Educación Jurisdiccionales
Chile (1)	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerio de Educación
Colombia	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Instituciones educativas, universidades, Secretarías de Educación
Costa Rica	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerio de Educación Pública y cada universidad
Cuba (2)	CINE 2, 3	CINE 2, 3	CINE 3	Director Provincial de Educación
Ecuador	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENESCYT)
El Salvador (3)	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Instituciones de Educación Superior autorizadas para realizar la formación docente
España (4)	CINE 3A	CINE 3A	CINE 3A y 5A	Institutos de Educación Secundaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)
Guatemala	CINE 2	CINE 2	CINE 3	Ministerio de Educación
Honduras	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Universidades públicas (Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán)
Nicaragua (5)	CINE 2	CINE 1, 2	CINE 2,3	Ministerio de Educación, MINED, Dirección General de Formación Docente y universidades
Paraguay	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerio de Educación y Cultura
Perú	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerio de Educación
Portugal	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Las instituciones de educación superior que ofrecen cursos de formación inicial del profesorado
R. Dominicana	CINE 3	CINE 3	CINE 3	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)
Uruguay (6)	CINE 3	CINE 3	CINE 3	El Consejo de Educacion Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional. Ambos consejos son regulados por la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*
n.d.: No disponible.
n.a. No aplicable.
* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas.

Notas
(1) En Chile, para ingresar a las carreras de pedagogía en las universidades con financiamiento estatal (públicas o privadas) se debe rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En las universidades privadas sin financiamiento público e institutos profesionales dicha prueba no siempre se exige.
(2) En Cuba se exige un nivel educativo mínimo de 9.° grado en escuelas pedagógicas y 12.° grado en universidades para la formación en CINE 0 y 1, y 12.° grado en universidades para CINE 2.
(3 En El Salvador se exige el título de bachiller como nivel educativo mínimo para el ingreso a la formación inicial en CINE 0, 1 y 2.
(4) En España, la formación inicial del profesorado consiste de un grado universitario en la asignatura específica a impartir, más un máster universitario en formación pedagógica y didáctica para los profesores de secundaria (CINE 2). Por ello, se ha considerado como nivel educativo mínimo para el acceso a la formación inicial el CINE 3A, aun cuando podría considerarse el nivel CINE 5A para los profesores de secundaria, ya que da acceso a la última cualificación necesaria para la práctica docente, la realización del máster universitario en pedagogía y didáctica. Por otro lado, los institutos de educación secundaria, donde se imparte la educación secundaria inferior y superior, examinan a los alumnos al final de la etapa y se certifica su graduación. Los certificados de educación secundaria superior que da acceso a estudios universitarios y formación inicial del profesorado son expedidos por el Ministerio de Educación en los territorios donde tiene competencias (Ceuta y Melilla) y por las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas."
(5) En Nicaragua se exige un nivel mínimo de 10.° y 11.° grados para el acceso a la formación inicial en CINE 0; de 6.° grado (Plan Regional Intercultural Bilingüe), 9.° grado y el bachillerato para la formación inicial en CINE 1; y de bachillerato y docente de educación primaria para la formación inicial en CINE 2.
(6) En Uruguay se exige haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria, de cualquier orientación, o el tercer ciclo de educación técnica profesional para la formación en CINE 0, 1 y 2.



Tabla 3.2.b Requisitos para el acceso a la formación inicial

Países *	Requisitos adicionales para el acceso a la formación inicial		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina	n.a.	n.a.	n.a.
Chile (1)	1. Examen de conocimientos (Prueba de Selección Universitaria -PSU-)	1. Examen de conocimientos (Prueba de Selección Universitaria -PSU-)	1. Examen de conocimientos (Prueba de Selección Universitaria -PSU-)
Colombia	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes
Costa Rica	n.d.	n.d.	n.d.
Cuba (2)	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. En Escuelas Pedagógicas: a. Haber alcanzado como mínimo 80 puntos de promedio en el nivel anterior y b. Presentar un aval de la Organización de Pioneros José Martí el cual avala a los estudiantes por los resultados y actitud ante el estudio, por su participación en actividades y por su desempeño. 4. En las universidades de ciencias pedagógicas: a. Para los varones, presentar el certificado del Servicio Militar General o de Trabajo Socialmente Útil en el caso de estudiantes no aptos para este servicio.	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. En escuelas pedagógicas: a. Haber alcanzado como mínimo 80 puntos de promedio en el nivel anterior y b. Presentar un aval de la Organización de Pioneros José Martí, que apoya a los estudiantes por los resultados y actitud ante el estudio, por su participación en actividades y por su desempeño. 4. En las universidades de ciencias pedagógicas: a. Para los varones, presentar el certificado del Servicio Militar General o de Trabajo Socialmente Útil en el caso de estudiantes no aptos para este servicio.	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Para los varones, presentar el certificado del Servicio Militar General o de Trabajo Socialmente Útil en el caso de estudiantes no aptos para este servicio.
Ecuador	1. Examen de conocimientos (800 puntos como promedio mínimo a alcanzar en las pruebas de ingreso a las universidades públicas)	1. Examen de conocimientos (800 puntos como promedio mínimo a alcanzar en las pruebas de ingreso a las universidades públicas)	1. Examen de conocimientos (800 puntos como promedio mínimo a alcanzar en las pruebas de ingreso a las universidades públicas)
El Salvador (3)	1. Examen de aptitudes	1. Examen de aptitudes	1. Examen de aptitudes
España (4)	1. Examen de conocimientos (Prueba de Acceso a la Universidad - PAU- http://www.mecd.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/bachillerato/opciones-despues-bachillerato/pau.html	1. Examen de conocimientos (Prueba de Acceso a la Universidad - PAU-	1. Examen de conocimientos (Prueba de Acceso a la Universidad - PAU-
Guatemala	n.d.	n.d.	1. Examen de conocimientos
Honduras	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes"	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes

Tabla 3.2.b (continuación)

Países *	Requisitos adicionales para el acceso a la formación inicial		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Nicaragua (5)	n.d.	1. Examen de conocimientos (a nivel de diagnóstico) 2. Constancia de participación en actividades comunitarias educativas como campañas de alfabetización, atención a preescolares comunitarios y actividades de reforzamiento escolar	1. Examen de conocimientos (a nivel de diagnóstico) 2. Constancia de participación en actividades comunitarias educativas como campañas de alfabetización, atención a preescolares comunitarios y actividades de reforzamiento escolar
Paraguay	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes
Perú	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Evaluación psicológica	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Evaluación psicológica	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Evaluación psicológica
Portugal	Examen nacional de acceso a la educación superior (realizado por todos los aspirantes a la educación superior)	Examen nacional de acceso a la educación superior (realizado por todos los aspirantes a la educación superior)	Examen nacional de acceso a la educación superior (realizado por todos los aspirantes a la educación superior)
R. Dominicana	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes (no selectivos, sólo para cursos de nivelación) 3. Tests psicológicos	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Tests psicológicos	1. Examen de conocimientos 2. Examen de aptitudes 3. Tests psicológicos
Uruguay (6)	1. No haber cumplido 30 años 2. Concurso de oposición y/o méritos (no se rinde prueba de admisión)	1. No haber cumplido 30 años 2. Concurso de oposición y/o méritos (no se rinde prueba de admisión)	1. No haber cumplido 40 años 2. Concurso de oposición y/o méritos (para algunas materias específicas se rinde prueba de admisión)

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a. No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas.

(1) En Chile, para ingresar a las carreras de pedagogía en las universidades con financiamiento estatal (públicas o privadas) se debe rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En las universidades privadas sin financiamiento público e institutos profesionales dicha prueba no siempre se exige.

(2) En Cuba se exige un nivel educativo mínimo de 9.° grado en escuelas pedagógicas y 12.° grado en universidades para la formación en CINE 0 y 1, y 12.° grado en universidades para CINE 2.

(3) En El Salvador se exige el título de bachiller como nivel educativo mínimo para el ingreso a la formación inicial en CINE 0, 1 y 2.

(4) En España, la formación inicial del profesorado consiste de un grado universitario en la asignatura específica a impartir, más un máster universitario en formación pedagógica y didáctica para los profesores de secundaria (CINE 2). Por ello, se ha considerado como nivel educativo mínimo para el acceso a la formación inicial el CINE 3A, aun cuando podría considerarse el nivel CINE 5A para los profesores de secundaria, ya que da acceso a la última cualificación necesaria para la práctica docente, la realización del máster universitario en pedagogía y didáctica.

Por otro lado, los institutos de educación secundaria, donde se imparte la educación secundaria inferior y superior, examinan a los alumnos al final de la etapa y se certifica su graduación. Los certificados de educación secundaria superior que da acceso a estudios universitarios y formación inicial del profesorado son expedidos por el Ministerio de Educación en los territorios donde tiene competencias (Ceuta y Melilla) y por las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas.

(5) En Nicaragua se exige un nivel mínimo de 10.° y 11.° grados para el acceso a la formación inicial en CINE 0; de 6.° grado (Plan Regional Intercultural Bilingüe), 9.° grado y el bachillerato para la formación inicial en CINE 1; y de bachillerato y docente de educación primaria para la formación inicial en CINE 2.

(6) En Uruguay se exige haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria, de cualquier orientación, o el tercer ciclo de educación técnica profesional para la formación en CINE 0, 1 y 2.

Tabla 3.3 Estrategias específicas para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial docente

Países *	¿Implementan alguna estrategia?	Tipos de estrategias
Argentina	No	n.a.
Chile	Sí	1. El otorgamiento de becas para cursar la formación inicial La beca considera el financiamiento de la matrícula y arancel de la carrera dependiendo del puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y del rendimiento escolar. Adicionalmente, para ciertos rangos de puntaje, entrega dinero mensualmente y un semestre de estudio en el extranjero.
Colombia	Sí	1. Crédito condonable Dirigido a estudiantes de primer periodo académico en programas de licenciaturas con registro de alta calidad y que acrediten resultados en las Pruebas Saber 11 con puesto entre 1 y 200. Se financia el 100% del valor de la matrícula hasta 11 salarios mínimos mensuales legales vigentes, como crédito condonable. El desembolso se efectúa directamente a la institución de educación superior en la que va a estudiar."
Costa Rica	n.d.	n.d.
Cuba	Sí	1. Otorgamiento de becas para cursar la formación inicial facilita el acceso de los estudiantes que cursan la carrera y el centro de estudio se encuentra alejado de su municipio de residencia. 2. El compromiso de ingreso a la docencia 3. Sistema de formación vocacional y orientación profesional en todos los niveles educacionales
Ecuador	Sí	1. Otorgamiento de becas para cursar la formación inicial para estudiantes con cualidades sobresalientes, quienes también pueden optar por matricularse en la nueva Universidad Nacional de Educación (UNAE) 2. El compromiso de ingreso a la docencia 3. Proyecto de entrega de un bono (incentivo económico) para estudiantes destacados que requieran cubrir sus costos de manutención durante el tiempo de duración de la formación inicial docente.
El Salvador	Sí	1. Disminuir el número de aspirantes 2. Aumentar el promedio de rendimiento académico para aceptación de aspirantes 3. Realización de curso de preselección
España	No	n.a.
Guatemala	No	n.a.
Honduras	No	n.a.
Nicaragua	No	n.a.
Paraguay	No	n.a.
Perú	No	n.a.
Portugal	Sí	1. Calificaciones de acceso a la educación superior, teniendo en cuenta las calificaciones de conclusión de la educación secundaria y las calificaciones de exámenes nacionales de acceso a la educación superior; el acceso también depende de la existencia de espacios vacantes
R. Dominicana	Sí	1. Otorgamiento de becas para cursar la formación inicial (becas de matrícula en instituciones públicas cuyo costo es muy bajo). 2. Otras: Campaña promocional Quiero Educar
Uruguay	Sí	1. Otorgamiento de becas para cursar la formación inicial

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas.

Tabla 3.4 Tipo y número de instituciones responsables de la formación inicial docente

País	Tipo y número de instituciones responsables de la formación inicial											
	Escuelas normales			Institutos Pedagógicos Superiores			Universidades			Total de instituciones encargadas de formar a los futuros docentes		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Argentina	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile (1)	0	0	0	0	16	16	14	40	54	14	56	70
Colombia (2)	129	8	137	0	0	0	42	68	110	171	76	247
Costa Rica (3)	0	0	0	0	0	0	5	35	40	5	35	40
Cuba (4)	22	0	22	0	0	0	17	0	17	39	0	39
Ecuador (5)	0	0	0	31	0	31	12	20	32	43	20	63
El Salvador (6)	0	0	0	0	2	2	1	11	12	1	13	14
España (7)	0	0	0	0	0	0	50	29	79	50	29	79
Guatemala (8)	106	437	543	0	0	0	1	13	14	107	450	557
Honduras	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	2
Nicaragua	8	5	13	0	0	0	2	2	4	10	7	17
Paraguay (9)	0	0	0	48	30	78	8	44	52	56	74	130
Perú (10)	0	0	0	125	236	361	n.d.	n.d.	n.d.	125	236	361
Portugal (11)	0	0	0	13	29	42	14	9	23	27	38	65
R. Dominicana (12)	0	0	0	1	1	2	1	22	23	2	23	25
Uruguay (13)	0	0	0	32	1	33	1	2	3	33	3	36





Fuente: INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas

(1) En Chile se han integrado los institutos profesionales en la columna de institutos pedagógicos superiores.

(2) En Colombia, el 77% de los programas de formación inicial tiene registro calificado, es decir, pasaron la primera etapa de acreditación que se les otorga por 7 años cuando cumplen con 15 condiciones de calidad establecidas. El 19% de los programas cuentan con el segundo nivel de acreditación denominado de alta calidad. Los enlaces que se refieren a la acreditación de calidad en escuelas normales son: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf; y en instituciones formadoras: www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227110.html

(3) En Costa Rica las instituciones formadoras no se acreditan, en tanto que el 6,6% de las carreras están acreditadas en el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

(4) En el caso de Cuba, las escuelas pedagógicas se han ubicado dentro de la categoría de escuelas normales, ya que ofrecen formación pedagógica de nivel medio superior. En las escuelas pedagógicas se garantiza continuidad de estudios en carreras pedagógicas de nivel superior y se garantiza su ubicación laboral.
Por otro lado, en las columnas denominadas "Universidades" se incluyen las 14 universidades de ciencias pedagógicas, 1 universidad con facultad de educación y 2 universidades con facultad de ciencias pedagógicas. En dos de las provincias del país y en el municipio especial de Isla de la Juventud, las carreras pedagógicas universitarias se dictan dentro de las universidades de esos territorios. En las otras provincias existen las universidades pedagógicas.
El 100% de las instituciones y programas de formación inicial están acreditados en el primer nivel de acreditación, lo cual implica la autorización por acuerdo del gobierno de abrir la Universidad de Ciencias Pedagógicas a solicitud del Ministerio de Educación Superior.

(5) En Ecuador, las escuelas normales y los institutos pedagógicos superiores no están admitiendo por el momento más estudiantes, puesto que pasarán a formar parte de la Universidad Nacional de Educación en caso de aprobarse la acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguimiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), por lo que el dato presentado hace referencia solamente a las universidades, El 78% de instituciones universitarias formadoras se encuentran actualmente acreditadas por el CEAACES, y de estas, el 91% de sus programas están acreditados.

(6) En el caso de El Salvador se han integrado los institutos especializados bajo la columna de "Institutos pedagógicos superiores".

(7) En España el organismo externo que acredita a todas las instituciones formadoras, tanto públicas como privadas, es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones, garantizando la adaptación de programas y títulos a la legislación existente y a los niveles de calidad.

(8) Guatemala no cuenta con procesos de acreditación de instituciones y programas en el país.

(9) En el caso de Paraguay se ha incluido en la columna de los "Institutos pedagógicos superiores" 40 institutos públicos de formación docente y 38 institutos superiores. Según la Ley N°1264 se definen como institutos de formación docente a las instituciones de formación profesional de tercer nivel que se ocupan de la formación para: a) capacitar a los educadores con la más alta calidad profesional, científica y ética; b) lograr el eficaz desempeño de su profesión en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las diversas modalidades de la actividad educativa; c) actualizar y perfeccionar permanentemente a los docentes en ejercicio; y d) fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa y en el desarrollo de la teoría y la práctica de la ciencias de la educación (Art. 51). Otorgan títulos de pregrado (profesorados de nivel inicial, escolar básica y nivel medio). Los institutos superiores son las instituciones que se desempeñan en un campo específico del saber, en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad (Art. 49). Estos pueden otorgar títulos de pregrado, grado y posgrado.
En el caso del 20% de instituciones acreditadas se hace referencia al porcentaje de instituciones que han pasado el proceso de licenciamiento, que es una primera etapa en el que se evalúa el cumplimiento de los criterios esenciales de calidad para formar a los docentes para el sistema educativo y está integrada por una autoevaluación, una evaluación externa y la resolución de licenciamiento emitida por el Ministerio de Educación y Cultura con una vigencia de 5 años. La segunda fase de acreditación se aplica a aquellas que pasaron exitosamente el licenciamiento y es administrado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES.

(10) En el caso del Perú se han integrado los institutos de educación superior bajo la columna de "Institutos pedagógicos superiores"

(11) En el caso de Portugal se incluyen las 42 escuelas superiores de educación como parte de la categoría "Institutos pedagógicos superiores", ya que el nivel alcanzado al finalizar la formación inicial es de CINE 5A. Por otro lado, con la transformación de la estructura de la enseñanza de la educación superior en el contexto del proceso de Bolonia, el nivel educativo para la docencia es el de maestro, lo que demuestra el esfuerzo de elevar el nivel de cualificación de los docentes para fortalecer la calidad de su preparación y recuperación de su estatus socio-profesional.

(12) En República Dominicana se instituyó la Agencia de Acreditación en el presente año, por lo que el inicio de los procesos de acreditación aún está en proyecto.

(13) En el caso de Uruguay se ha incluido dentro de los "Institutos pedagógicos superiores" al Instituto de Profesores Artigas, un instituto normal (formación de maestros de educación inicial o preprimaria y primaria), un instituto normal de enseñanza técnica, un instituto de perfeccionamiento y estudios superiores, seis centros regionales de profesores, la Asociación Cristiana de Jóvenes (privada) y veintidós institutos de formación docente. Asimismo, en la columna "Universidades" se incluye la Universidad de la República, la Universidad de Montevideo y la Universidad Católica del Uruguay.

Tabla 3.5 Características generales de la oferta de formación inicial

Países *	Características de formación inicial	Escuelas normales			Institutos Pedagógicos Superiores			Universidades públicas			Universidades privadas		
		CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina	Duración	n.d.	n.d.	n.d.	4	4	4	5	5	5	5	5	5
	Modelo	n.d.	n.d.	n.d.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo
	Práctica	n.d.	n.d.	n.d.	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%	15-25%
Chile (1)	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	4,0	4,1	4,5	4,6	4,8	4,8	4,2	4,5	4,5
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Colombia	Duración	2,5	2,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5	5	5	5	5	5
	Modelo	Concurrente	Concurrente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	20%	20%	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	20%	20%	20%	20%	20%	20%
Costa Rica	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4	4	4	2,8	2,8	2,8
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	12,5%	12,5%	12,5%	n.d.	n.d.	n.d.
Cuba	Duración	4	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5	5	5	n.a.	n.a.	n.a.
	Modelo	Concurrente	Concurrente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	n.a.	n.a.	n.a.
	Práctica	23,32%	23,32%	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	42,52%	42,52%	42,52%	n.a.	n.a.	n.a.
Ecuador	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	3	4	5	4	4	4	4	4	4
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%
El Salvador	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%
España (2)	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4	4	5	4	4	5
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Consecutivo	Concurrente	Concurrente	Consecutivo
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	18%	20,80%	26%	18%	20,80%	26%
Guatemala	Duración	3	3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3	n.a.	n.a.	3
	Modelo	Concurrente	Concurrente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	n.a.	n.a.	Concurrente
	Práctica	20%	20%	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	15%	n.a.	n.a.	15%



Tabla 3.5 (continuación)

Países *	Características de formación inicial	Escuelas normales			Institutos Pedagógicos Superiores			Universidades públicas			Universidades privadas		
		CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Honduras	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4	4	4	n.a.	n.a.	n.a.
	Modelo **	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo	n.a.	n.a.	n.a.
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	25%	25%	25%	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (3)	Duración	6	3	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3 a 5	n.a.	n.a.	3 a 5
	Modelo	Concurrente	Concurrente	Concurrente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente / consecutivo	n.a.	n.a.	Concurrente
	Práctica	50%	28%	44%	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.	n.d.
Paraguay	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Perú	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	21%	20%	20%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Portugal (4)	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	3 + 1 a 2	3 + 2	3 + 2	3 + 1 a 2	3 + 2	3 + 2	3 + 1 a 2	3 + 2	3 + 2
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	19% a 23% o 20% a 24%	19% a 23% o 20% a 24%	n.a.	19% a 23% o 20% a 24%"	19% a 23% o 20% a 24%	40%	19% a 23% o 20% a 24%	19% a 23% o 20% a 24%	40%
R. Dominicana	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente / Consecutivo	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente	Concurrente / consecutivo
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	25%	25%	25%	33%	33%	33%	7% a 30%	7% a 30%	7% a 30%
Uruguay (5)	Duración	n.a.	n.a.	n.a.	4	2, 4	4	n.a.	4	n.a.	4	4	4
	Modelo	n.a.	n.a.	n.a.	Concurrente	Concurrente	Concurrente / consecutivo	n.a.	Concurrente / consecutivo	n.a.	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo	Concurrente / consecutivo
	Práctica	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.	27,45%	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.d.	n.a.	n.a.

Fuente: I*NEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.



* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas.

** En este caso se realizó una solicitud de aclaraciones para confirmar que efectivamente toda la oferta de formación inicial se ofrece bajo un modelo de formación consecutivo, sin embargo esta consulta no fue respondida.

(1) En Chile no se cuenta con el dato de porcentaje de formación práctica ya que el tiempo de práctica en el aula es determinado por cada institución formadora y no se reporta al Ministerio de Educación.

(2) En España la duración de la formación inicial para CINE 2 es de 5 años, ya que para ser profesor de secundaria se necesitan 4 años de grado más uno de máster.

(3) En Nicaragua los años de duración en las escuelas normales varían en función del nivel educativo de ingreso: 6 años para los que ingresan con 6.° grado aprobado con el Plan Regional Intercultural Bilingüe; 3 años para los que ingresan con 9.° grado aprobado a cursos regulares; 3 años para los que ingresan con 9.° grado y/o bachillerato concluido a cursos de profesionalización, y 2 años para los que ingresan con bachillerato aprobado al Contingente XXXIV Aniversario, excepto en algunos municipios de Costa Caribe en que el requisito es de 9.° grado aprobado y la formación inicial docente tiene una duración de tres años.
En el caso de las universidades, la duración es de tres años para los aspirantes a profesores de educación media y de cinco años para los aspirantes a licenciaturas.

(4) En Portugal se incluyen los porcentajes de formación práctica del total del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) de 1.° y 2.° ciclos de cursos del proceso de Bolonia para CINE 0 y 1, y del total de créditos ECTS del 2.° ciclo de cursos del proceso de Bolonia: Maestro en Educación para CINE 2.

(5) En Uruguay la duración de la formación inicial en CINE 1 es de 2 años en el caso de primaria para adultos, y de 4 años para el resto de modalidades. Por otro lado, los diversos tipos de institutos implementan sus modelos de formación docente como sigue:
a. Los institutos normales superiores ofrecen formación inicial para CINE 0 bajo un modelo de formación concurrente.
b. El Instituto de Profesores Artigas ofrece formación inicial para CINE 2 bajo un modelo de formación concurrente y consecutivo.
c. El Instituto Normal de Enseñanza Técnica ofrece formación inicial para CINE 2 bajo un modelo de formación consecutivo.
d. Los institutos de formación docente ofrecen formación inicial para CINE 1 y 2 bajo el modelo de formación concurrente.

Tabla 3.6 Niveles educativos alcanzados al finalizar la formación inicial e instancias que lo certifican

Países *	Nivel educativo alcanzado al finalizar la formación inicial			Instancia que certifica el cumplimiento de los niveles CINE alcanzados
	CINE 0	CINE 1	CINE 2	
Argentina	CINE 5	CINE 5	CINE 5	Ministerios de Educación jurisdiccionales, Ministerio de Educación y universidades
Chile (1)	CINE 5A	CINE 5A	CINE 5A	Universidades e Institutos Profesionales reconocidos por el Estado
Colombia	CINE 3	CINE 3, 5	CINE 5	Instituciones educativas, universidades, secretarías de Educación
Costa Rica	CINE 5	CINE 5	CINE 5	Cada universidad.
Cuba (2)	CINE 3, 5A	CINE 3, 5A	CINE 5	Rector de la Universidad o Director de la Escuela Pedagógica con el visto bueno del Director Provincial de Educación
Ecuador	CINE 5	CINE 5	CINE 5	Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENESCYT)
El Salvador (3)	CINE 5	CINE 5	CINE 5	Instituciones de Educación Superior autorizadas para realizar la formación docente
España	CINE 5A	CINE 5A	CINE 5A	Universidad / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)
Guatemala	CINE 3	CINE 3	CINE 5	Ministerio de Educación
Honduras	CINE 5A	CINE 5A	CINE 5A	Secretaría de Educación a través de la Subgerencia de Recursos Humanos Docentes
Nicaragua (4)	CINE (n.d.) [Maestro de educación primaria con mención en educación inicial (preescolar)]	CINE (n.d.) [Maestros de educación primaria regular, de educación primaria multigrado, de educación primaria intercultural bilingüe y de educación primaria con mención en educación inicial (preescolar)]	CINE 5 [Profesor de educación media con una mención en las disciplinas afines a educación]	Ministerio de Educación, MINED, Escuelas Normales del país y universidades
Paraguay	CINE 5B	CINE 5B	CINE 5B	Ministerio de Educación y Cultura, y Dirección de la institución formadora
Perú	CINE 5A, 5B	CINE 5A, 5B	CINE 5A, 5B	Ministerio de Educación y Asamblea Nacional de Rectores (en caso de universidades)
Portugal (5)	CINE 5A, 6	CINE 5A, 6	CINE 5A, 6	Instituciones de educación superior que ofrecen cursos de formación inicial del profesorado
R. Dominicana	CINE 5A	CINE 5A	CINE 5A	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)
Uruguay	CINE 5B	CINE 5B	CINE 5B	n.d.

Fuente: INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.

Notas

n.d.: No disponible.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas

(1) En Chile las universidades reconocidas por el Ministerio de Educación son quienes, de manera independiente, desarrollan la formación inicial docente. Asimismo, los estándares orientadores para cada nivel son determinados e informados por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual también se encarga de realizar una evaluación de carácter voluntario a quienes egresan como docentes (prueba INICIA).

(2) En Cuba el nivel educativo alcanzado en las escuelas pedagógicas es el CINE 3 (nivel medio superior) y en las universidades el nivel alcanzado es el equivalente a CINE 5 tras cursar una licenciatura en Educación.

(3) En El Salvador el nivel educativo alcanzado al finalizar la formación inicial es el de docente nivel dos, equivalente a CINE 5. Todos los estudiantes que han terminado su plan de estudios de las carreras de profesorado deben realizar la evaluación de competencias académicas y pedagógicas (ECAP), prueba que se exige para que un estudiante egresado de profesorado pueda obtener su título e ingresar al sistema educativo público. La ECAP es un referente del perfil alcanzado por el futuro docente durante su formación y se realiza a través de una prueba objetiva que explora el dominio de competencias académicas y pedagógicas, y está orientada a explorar las competencias del futuro docente en las especialidades de Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Especial, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje y Literatura e Idioma Inglés.

(4) En Nicaragua se presentan diversas variantes de modalidades de egreso para la formación en CINE 0 y 1 por lo que, a decir del país, no se ajustan al modelo estandarizado que presentan los CINE.

(5) En Portugal el nivel educativo alcanzado al finalizar la formación inicial es de CINE 5A para maestros post-Bolonia y de CINE 6 para maestros pre-Bolonia.

Tabla 3.7 Niveles educativos alcanzados al finalizar la formación inicial e instancias que lo certifican

Países *	Procedimiento de ingreso a la docencia
Argentina (1)	Concurso de oposición y/o concurso de antecedentes
Chile (2)	Concurso de oposición
Colombia (3)	Examen de conocimientos Concurso de méritos Periodo de prueba para docentes y directivos
Costa Rica (4)	Concurso de oposición
Cuba	Poseer el título que acredita ser graduado de la formación inicial pedagógica, superior y media superior
Ecuador (5)	Examen de conocimientos Concurso de oposición Clase demostrativa
El Salvador	Concurso de oposición
España	Concurso de oposición Periodo de prueba
Guatemala	Examen de conocimientos Concurso de oposición Periodo de prueba
Honduras	Concurso de oposición
Nicaragua	Haber concluido el plan de estudio de la formación inicial docente. En el caso de los docentes no graduados deben estar integrados en cursos de profesionalización en las escuelas normales del país.
Paraguay	Concurso de oposición
Perú	Concurso de oposición
Portugal	Concurso de oposición Periodo de prueba
R. Dominicana (6)	Concurso de oposición
Uruguay	Concurso de oposición y/o méritos

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto de las Metas 2021 liderado por la OEI. Sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no respondieron las solicitudes de información enviadas

(1) En Chile, la selección del personal en la educación municipal está regida por el Estatuto Docente, que establece los requisitos y procedimientos para llenar vacantes. Los docentes que se incorporan como titulares (o en planta) lo hacen a través de un concurso público convocado a nivel nacional y administrado por los municipios. Los criterios y funcionamiento de estos concursos están definidos por ley en el Estatuto Docente (http://bcn.cl/4v28).

(2) En Argentina el concurso de oposición y/o concurso de antecedentes se aplica según corresponda por lo dispuesto por las autoridades jurisdiccionales y los niveles educativos.

(3) En Colombia, en el concurso de méritos se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público.

(4) En Costa Rica los concursos externos docentes son competencia exclusiva de la Dirección General de Servicio Civil, de acuerdo a lo normado en los artículos 83, 84 y siguientes del Estatuto de Servicio Civil. En lo referente a la aplicación de pruebas de idoneidad y confección de nóminas de personal, esto nace a la luz de lo normado en los artículos 21, 22 y 23 del Estatuto de Servicio Civil, en el que se menciona que es competencia de la Dirección General de Servicio Civil.

(5) En Ecuador el examen de conocimientos incluye una valoración de las habilidades lingüísticas, conocimientos de pedagogía y conocimientos específicos.

(6) En República Dominicana el concurso de oposición incluye comparación de antecedentes, pruebas y entrevista personal.



Tabla 3.8 Niveles educativos alcanzados al finalizar la formación inicial e instancias que lo certifican

Habilidades intelectuales específicas	
1.	Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
2.	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
3.	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que estos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
4.	Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
5.	Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.
Dominio de los contenidos de enseñanza	
1.	Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
2.	Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
3.	Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
4.	Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
Competencias didácticas	
1.	Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de estos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
2.	Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
3.	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
4.	Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
5.	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
6.	Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.
Identidad profesional y ética	

1.	Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
2.	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
3.	Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional,
4.	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
5.	Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
6.	Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
7.	Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	
1.	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
2.	Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
3.	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
4.	Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
5.	Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Fuente: *Perfil de egreso. Plan de estudios 1999.* Disponible en: www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso



Tabla 3.9 Perfil de egreso de la educación normal (competencias compartidas en educación preescolar y primaria). Plan de estudios 2012

Competencias genéricas	
Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.	
1.	Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2.	Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
3.	Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
4.	Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.
Aprende de manera permanente.	
1.	Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
2.	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	
1.	Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
2.	Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
3.	Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.
Actúa con sentido ético.	
1.	Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.
2.	Participa en los procesos sociales de manera democrática.
3.	Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.
4.	Contribuye a la preservación del medio ambiente.
Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	
1.	Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.
2.	Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.
3.	Utiliza una segunda lengua para comunicarse.
4.	Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación	
1.	Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos
2.	Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación.
3.	Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.
Competencias profesionales	
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.	
1.	Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
2.	Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
3.	Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
4.	Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
5.	Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	
1.	Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.
2.	Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
3.	Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
4.	Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.
5.	Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	
1.	Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.
2.	Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.
3.	Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	
1.	Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
2.	Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
3.	Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
4.	Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	
1.	Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.
2.	Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar.
3.	Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.
4.	Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias
5.	Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	
1.	Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
2.	Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
3.	Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
4.	Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
5.	Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	
1.	Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
2.	Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
3.	Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	
1.	Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
2.	Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
3.	Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	
1.	Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.
2.	Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados.

Fuente: *Perfil de egreso de la educación normal. Plan de estudios 2012*. Disponible en: www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso

ANEXO CAPÍTULO 4

Tabla 4.1 Estrategias o programas de inducción, mentoría o acompañamiento a docentes principiantes

Países *	¿Implementan alguna estrategia?	Estrategias o programas más importantes	¿Se evalúa este tipo de formación?	¿Los docentes que no superan la fase de inducción o formación práctica pueden no ser acreditados para ejercer la profesión docente?
Argentina	Sí	Programa Nacional de Acompañamiento a Docentes Noveles	No	n.a.
Chile	No	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia (1)	Sí	Inducción y reinducción para docentes nuevos	Sí	No
Costa Rica	No	n.a.	n.a.	n.a.
Cuba (2)	Sí	1. Autopreparación 2. Sistema de preparación metodológica 3. Tutoría	No	n.a.
Ecuador (3)	Sí	1. Programa de orientación y acogida a los docentes noveles 2. Programa de mentorías 3. Programa de orientación y acogida a los directivos noveles	Sí	Sí
El Salvador	No	n.a.	n.a.	n.a.
España	Sí	Período de prácticas	Sí	Sí
Guatemala	No	n.a.	n.a.	n.a.
Honduras	No	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua	No	n.a.	n.a.	n.a.
Paraguay	No	n.a.	n.a.	n.a.
Perú	No	n.a.	n.a.	n.a.
Portugal	Sí	Periodo de prueba	Sí	Sí
R. Dominicana	No	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay	Sí	Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral	No	n.a.

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En Colombia se evalúa el nivel de aceptación, comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos en los programas de inducción y reinducción.

(2) En Cuba, los graduados de los centros formadores reciben un seguimiento durante los tres primeros cursos por parte de los directivos y docentes de mayor experiencia de los centros donde se ubican y de las instituciones formadoras en que se graduaron, con el objetivo de contribuir a la consolidación del desempeño pedagógico. Se garantizan 8 horas semanales de preparación metodológica en forma colectiva y se priorizan en la supervisión de clases.

(3) En Ecuador, los docentes que llegan a la etapa de formación práctica han ganado algún concurso de méritos y oposición, por lo tanto, siguen siendo docentes pero no pueden ascender en el escalafón hasta que aprueben esta fase. Los bachilleres que ingresan al magisterio para suplir puestos, deberán obtener su título docente en 6 años.

Tabla 4.2 Reparto del costo de la formación continua y porcentaje ofertado a nivel interno y externo al Ministerio de Educación

Países *	Actualización y capacitación			Superación profesional		
	Porcentaje de formación interna	Porcentaje de formación externa	Reparto del costo	Porcentaje de formación interna	Porcentaje de formación externa	Reparto del costo
Argentina	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile	4,9%	95,1%	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)	5,9%	94,1%	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)
Colombia	22% (Ministerio de Educación) n.d. (secretarías de Educación)	n.d.	Gratuito, financiado por los docentes y mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)	21% (Ministerio de Educación) n.d. (secretarías de Educación)	n.d.	Financiado por los docentes y mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)
Costa Rica	80%	20%	Gratuito	20%	80%	Financiado por los docentes
Cuba	100%	0%	Gratuito	100%	0%	Gratuito
Ecuador	100%	0%	Gratuito	70%	30%	Gratuito
El Salvador	100%	0%	Gratuito	100%	0%	Gratuito
España (1)	n.d.	n.d.	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)	n.d.	n.d.	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)
Guatemala	n.a.	n.a.	n.a.	0%	100%	Gratuito
Honduras	50%	50%	Gratuito	n.a.	n.a.	n.a.
Nicaragua (2)	100%	0%	Gratuito	0%	100%	Mixto (financiamiento parcial por parte del Estado)
Paraguay	70%	30%	Gratuito	70%	30%	Gratuito, financiado por los docentes y mixto
Perú	0%	100%	Gratuito	0%	100%	Gratuito
Portugal (3)	n.d.	n.d.	Gratuito y financiado por los docentes	n.d.	n.d.	Gratuito y financiado por los docentes
R. Dominicana	n.d.	n.d.	Gratuito	n.d.	n.d.	Gratuito (a través de becas)
Uruguay	100%	0%	Gratuito	60%	40%	Gratuito y financiado por los docentes



Tabla 4.2 (continuación)

Países *	Otros: 1. Talleres de evaluación, planificación y capacitación educativa –TEPCE– (Nicaragua) 2. Programa de Líderes Innovadores, para directores de escuelas (Portugal)			¿Se dispone de formación continua obligatoria en el país?
	Porcentaje de formación interna	Porcentaje de formación externa	Reparto del costo	
Argentina	n.a.	n.a.	n.a.	No
Chile	n.a.	n.a.	n.a.	No
Colombia	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
Costa Rica	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
Cuba	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
Ecuador	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
El Salvador	n.a.	n.a.	n.a.	No
España (1)	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
Guatemala	n.a.	n.a.	n.a.	No
Honduras	n.a.	n.a.	n.a.	n.d.
Nicaragua (2)	70%	30%	n.d.	Sí
Paraguay	n.a.	n.a.	n.a.	Sí
Perú	n.a.	n.a.	n.a.	No
Portugal (3)	n.d.	n.d.	Gratuito y financiado por los docentes	Sí
R. Dominicana	n.a.	n.a.	n.a.	No
Uruguay	n.a.	n.a.	n.a.	No

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En España, debido a que las competencias en formación del profesorado están transferidas a las 17 comunidades autónomas que forman el Estado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte solo dispone de los datos de la oferta de formación propia y de entidades externas que ofertan formación en convenio con él.

(2) En Nicaragua, los TEPCE son espacios pedagógicos de reunión mensual de los docentes de cada núcleo educativo para la programación y evaluación curricular; espacios de intercambio colaborativo que representan una potencial oportunidad para insertar acciones de actualización, formación, conocimiento y replicación de mejores experiencias en marcha. Se desarrolla a través de círculos pedagógicos en torno a temas de actualidad curricular en cada centro educativo.

(3) En Portugal no se registran respuestas en la mayoría de estos apartados, ya que el sistema de formación continua es un sistema descentralizado en el que hay entidades formadoras muy diferentes de la administración central: las instituciones de educación superior, asociaciones científicas y profesionales de los maestros de las escuelas, y centros de formación de asociaciones de escuelas.

Por otro lado, el Programa de Líderes Innovadores es un programa de formación continua dirigido exclusivamente a directores de escuela en funciones, que tiene como objetivo principal promover la formación de líderes escolares. Asimismo, busca desarrollar competencias de gestión y liderazgo, promover el intercambio entre escuelas y empresas, y abonar la comprensión de los procesos de regulación de las políticas públicas en educación.

Tabla 4.3 Principales temas o campos de formación por tipos de formación continua: actualización y capacitación

Principales temáticas	Actualización y capacitación* (1), (2), (3)		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Didáctica	n.a.	Pedagogía y didáctica (Ecuador). Didáctica de las matemáticas y del lenguaje (Colombia, Paraguay), didáctica de las ciencias sociales, ciencias naturales y matemática (Ecuador).	Pedagogía y didáctica (Ecuador). Didáctica de las matemáticas y del lenguaje (Colombia, Paraguay), didáctica general y específica de las asignaturas que se imparten (Cuba), didáctica de las ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas (Ecuador).
Metodología de la enseñanza	Metodología de enseñanza y aprendizaje, experiencias de aprendizaje (Ecuador), metodología de la enseñanza (Paraguay), metodología (República Dominicana). metodología específica de la etapa (España), estrategias metodológicas (Nicaragua).	Estrategias metodológicas (Chile, Nicaragua), trabajo metodológico (Cuba), metodología basada en la resolución de problemas (Costa Rica), metodología de la enseñanza (Paraguay). Propuesta metodológica Piensa en Arte como mediación pedagógica en la enseñanza del español, abordaje pedagógico de la metodología basada en la indagación en el aprendizaje de ciencias (Costa Rica), geogebra - software matemático interactivo (El Salvador), enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje, manejo de textos y guías de trabajo para el docente en español y matemáticas, técnica de resolución de problema para matemáticas (Honduras), fortalecimiento de la práctica de aula en matemáticas y lectoescritura (República Dominicana).	Metodología basada en la resolución de problemas (Costa Rica), estrategias metodológicas (Nicaragua), desarrollo del pensamiento crítico (Chile). Caminemos por los andamios de la lógica en español (Costa Rica), trabajo en laboratorios (Cuba).
Temas relacionados al desarrollo de las materias o contenidos curriculares	Desarrollo del lenguaje, del vocabulario y la comprensión (Chile), áreas de conocimiento en que se organizan los contenidos curriculares: desarrollo sociopersonal, biopsicomotor, de la comunicación, estético y de la relación con el entorno (El Salvador), educación física (El Salvador), áreas de expresión (España), matemática y comunicación (Perú). Atención educativa no institucional (Cuba), estimulación temprana (Honduras), psicomotricidad (Costa Rica, Perú), educación inicial (Honduras, Perú, Uruguay), primera infancia (Colombia, Paraguay).	Educación física (El Salvador), matemática y comunicación (Perú).	Ciencias (Chile), educación física (El Salvador), temas relacionados al desarrollo de las ciencias, matemáticas, español, ciencias sociales, matemática y comunicación (Perú), ciencias de la naturaleza y educación ambiental, matemáticas, ciencias sociales y lengua española (República Dominicana).
Temáticas transversales	Educación inclusiva (Colombia, Paraguay), atención a la diversidad (España), formación en valores (Nicaragua), abordaje de problemas del desarrollo en situación de vulnerabilidad (Uruguay). Proyectos pedagógicos transversales (Colombia).	Educación inclusiva (Colombia, El Salvador), atención a la diversidad (España), formación en valores (Nicaragua), educación rural y abordaje de problemas del desarrollo en situación de vulnerabilidad (Uruguay). Proyectos pedagógicos transversales (Colombia), competencias básicas y ciudadanas (Colombia).	Educación inclusiva (Colombia), atención a la diversidad y convivencia (España), formación en valores (Nicaragua). Formación ciudadana (Chile), proyectos pedagógicos transversales (Colombia), competencias básicas y ciudadanas (Colombia), aplicación del programa de estudio para la afectividad y la sexualidad integral (Costa Rica), prevención escolar (Honduras).





Tabla 4.3 (continuación)

Principales temáticas	Actualización y capacitación* (1), (2), (3)		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Segunda lengua	Educación bilingüe, metodología de segunda lengua (Paraguay).	Inglés básico (El Salvador), lenguas extranjeras (España), enseñanza de lengua extranjera - inglés (Colombia).	Enseñanza de lengua extranjera - inglés (Colombia), idioma extranjero (Cuba), inglés básico (El Salvador),inglés (Honduras), lenguas extranjeras (España).
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación –TIC– (Paraguay, Uruguay), apropiación pedagógica de las TIC (Colombia)	Inmersión digital (España), TIC (Paraguay, Uruguay), apropiación pedagógica de las TIC (Colombia).	Apropiación pedagógica de las TIC (Colombia), inmersión digital (España), TIC (Paraguay)
Currículo	Diseño y desarrollo curricular (Cuba), fundamentación teórica y curricular (Costa Rica), conocimientos científicos vinculados al currículo (Nicaragua). Currículo (República Dominicana), actualización curricular (Ecuador), manejo del currículo nacional y de la política de atención a la primera infancia (Honduras)	Conocimientos científicos vinculados al currículum (Nicaragua). Bases curriculares y nuevos programas –lenguaje, matemática, ciencia sociales y ciencias naturales– (Chile), currículo (Cuba), actualización curricular en matemáticas, ciencias sociales y lengua (Ecuador).	Conocimientos científicos vinculados al currículo (Nicaragua) Actualización curricular en matemática, ciencias sociales y lengua (Ecuador)
Gestión y evaluación	Gestión en el aula (Chile), evaluación, programación e intercapacitación de docentes (Nicaragua), planificación (República Dominicana).	Gestión en el aula (Chile), herramientas de evaluación (Chile), evaluación y aprendizaje (Ecuador), evaluación, programación e intercapacitación de docentes (Nicaragua), gestión educacional (Paraguay).	Gestión en el aula (Chile), evaluación y aprendizaje (Ecuador), gestión escolar (Honduras), elaboración de proyectos educativos de centros (Honduras), evaluación, programacion e intercapacitación de docentes (Nicaragua), gestión y evaluación educacional (Paraguay)
Investigación	n.a.	Investigación educacional (Cuba).	Tecnología educativa (Cuba), metodología de la investigación (Paraguay)
Dirección y asesoría	Dirección del proceso educativo (Cuba).	Asesoría pedagógica (Paraguay).	Dirección científica (Cuba)

Fuente: *INEE (2013). Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* En esta tabla se consigna la información de 13 países que dieron respuesta a esta pregunta en el cuestionario (de un total de 16 países que dieron respuesta a todo el cuestionario). Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En Chile se incorpora bajo esta categoría el tipo de enseñanza concurrente que busca perfeccionar o actualizar los conocimientos y/o capacidades del docente.

(2) En Ecuador se ha integrado bajo la categoría actualización y capacitación los cursos de formación complementaria y los de formación remedial.

(3) En el caso de Portugal no se consignan respuestas en estos apartados ya que el sistema de formación continua es un sistema descentralizado y no se disponen de datos al respecto.

Tabla 4.4 Principales temas o campos de formación por tipos de formación continua: superación profesional

Principales temáticas	Superación profesional* (1), (2), (3), (4)		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Ciencias de la educación y didáctica	Ciencias de la Educación (Cuba), formación educativa (Guatemala), formación social y humanística (Guatemala), didáctica (Perú).	Ciencias de la educación (Cuba), formación educativa (Guatemala), formación social y humanística (Guatemala), didáctica (Perú), didáctica para la enseñanza primaria (Uruguay).	Ciencias de la Educación (Cuba), didáctica (Perú), didáctica general y específica de las asignaturas que imparten (Cuba), didáctica para la enseñanza media -biología, física, geografía, historia, química, ciencias sociales- (Uruguay).
Metodología de la enseñanza	Formación técnica metodológica (Guatemala). Enseñanza en ciencias exactas y naturales (Colombia), lenguaje y literatura (El Salvador). Educación inicial (Paraguay, República Dominicana), especialidad del área (Perú).	Formación técnica metodológica (Guatemala). Enseñanza en ciencias exactas y naturales (Colombia), lingüística (Cuba), lenguaje y literatura (El Salvador), enseñanza de la lectura y escritura, de la matemática, lengua española, ciencias naturales, física, ciencias sociales, educación artística (República Dominicana), postítulo en matemática y ciencias (Chile). Especialidad del área (Perú).	Enseñanza en ciencias exactas y naturales (Colombia), trabajo en laboratorios (Cuba), lenguaje y literatura (El Salvador), enseñanza de la lectura y escritura, enseñanza de la matemática, lengua española, ciencias naturales, física, ciencias sociales, educación artística, lingüística aplicada (República Dominicana), postítulo técnico profesional (Chile). Especialidad del área (Perú).
Investigación y tecnología educativa	Investigación educacional (Cuba, Perú), tecnología educativa (Cuba), actualización científica y metodológica en los temas de tecnología educativa (Nicaragua).	Investigación (Perú), tecnología educativa (Cuba), actualización científica y metodológica en los temas de tecnología educativa (Nicaragua).	Investigación (Perú), tecnología educativa (Cuba), actualización científica y metodológica en los temas de tecnología educativa (Nicaragua).
Temáticas transversales	Actualización científica y metodológica en los temas de cultura de paz, medio ambiente y desarrollo humano (Nicaragua), educación ambiental, educación y desarrollo y áreas protegidas (Uruguay).	Actualización científica y metodológica en los temas de cultura de paz, medio ambiente y desarrollo humano (Nicaragua), educación ambiental y áreas protegidas (Uruguay), enseñanza de la educación ambiental (República Dominicana), educación y género (República Dominicana).	Actualización científica y metodológica en los temas de cultura de paz, medio ambiente y desarrollo humano (Nicaragua), enseñanza de la educación ambiental (República Dominicana), educación y género (República Dominicana).
Segunda lengua	Enseñanza del inglés (Colombia)	Enseñanza del inglés (Colombia), lenguas extranjeras (España), metodología para la enseñanza del inglés y del francés (República Dominicana).	Enseñanza del inglés (Colombia), idioma extranjero (Cuba), lenguas extranjeras (España), metodología para la enseñanza del inglés y del francés (República Dominicana).
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación - TIC (Colombia).	Tecnologías de la información y la comunicación - TIC (Colombia).	Tecnologías de la información y la comunicación - TIC (Colombia).





Tabla 4.4 (continuación)

Principales temáticas	Superación profesional* [1], [2], [3], [4]		
	CINE 0	CINE 1	CINE 2
Dirección	Dirección del proceso educativo institucional y no institucional (Cuba).	Dirección científica (Cuba).	Dirección científica (Cuba).
Gestión, evaluación, liderazgo y orientación educativa	Gestión educacional (Paraguay). Formación de formadores (Nicaragua).	Gestión y evaluación educacional (Paraguay). Orientación educativa e intervención psico-pedagógica, acompañamiento y liderazgo educacional (República Dominicana). Formación de formadores (Nicaragua), formación de directores (Chile).	Gestión y evaluación educacional (Paraguay). Orientación educativa e intervención psico-pedagógica, acompañamiento, liderazgo educacional, desarrollo de las destrezas del pensamiento (República Dominicana). Formación de formadores (Nicaragua), formación de directores (Chile).

Fuente: INEE (2013). *Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

n.d.: No disponible

n.a.: No aplicable.

* En esta tabla se consigna la información de 11 países que dieron respuesta a esta pregunta en el cuestionario (de un total de 16 países que dieron respuesta a todo el cuestionario). Además, es importante mencionar que Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

Notas

(1) En Cuba se han integrado bajo la categoría superación profesional dos grupos de iniciativas de formación que operan de manera separada en Cuba: aquella también denominada como superación profesional, que incluye cursos de posgrado, diplomados y entrenamientos, así como la denominada formación académica de posgrado que incluye especialidades, maestrías y doctorados.

(2) En España se define como superación profesional la habilitación para impartir enseñanzas en otras especialidades o etapas.

(3) En Guatemala se incluyen como parte de la categoría superación profesional los profesorados universitarios para CINE 0 y CINE 1 (Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente - PADEP/D).

(4) En el caso de Portugal no se consignan respuestas en estos apartados ya que el sistema de formación continua es un sistema descentralizado y no se disponen de datos al respecto.

Tabla 4.5 Características generales de la oferta de formación continua obligatoria (FCO)

Países *	¿Se dispone de formación continua obligatoria en el país?	Total de horas de FCO recibidas		
		CINE 0	CINE 1	CINE 2
Argentina	No	n.a.	n.a.	n.a.
Chile	No	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia	Sí	180	180	180
Costa Rica	Sí	0	60	40
Cuba	Sí	320	320	320
Ecuador	Sí	30 a 60	30 a 60	30 a 60
El Salvador	No	n.a.	n.a.	n.a.
España (1)	Sí	30 a 40 (según la comunidad autónoma convocante)	30 a 40 (según la comunidad autónoma convocante)	30 a 40 (según la comunidad autónoma convocante)
Guatemala	No	n.a.	n.a.	n.a.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	Sí	80 (40 TEPCE/ 40 Taller de formación continua en valores)	80 (40 TEPCE/ 40 Taller de formación continua en valores)	80 (40 TEPCE/ 40 Taller de formación continua en valores)
Paraguay	Sí	200	200	200
Perú (2)	No	n.a.	n.a.	n.a.
Portugal (3)	Sí	50 (para cambiar de nivel)	50 (para cambiar de nivel)	50 (para cambiar de nivel)
R. Dominicana	No	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay	No	n.a.	n.a.	n.a.



Tabla 4.5 (continuación)

Países *	Periodo en que se realiza la FCO		Horario en que se realiza la FCO	
	% FCO realizada dentro del ciclo escolar	% FCO realizada en periodo vacacional	% FCO realizada en horas de trabajo	% FCO realizada en horario extraescolar
Argentina	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chile	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colombia	100%	0%	0%	100%
Costa Rica	100%	0%	80%	20%
Cuba	100%	0%	100%	0%
Ecuador	95%	5%	0%	100%
El Salvador	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
España (1)	100%	0%	0%	100%
Guatemala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Honduras	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nicaragua	50%	50%	50%	50%
Paraguay	90%	10%	10%	90%
Perú (2)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Portugal (3)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
R. Dominicana	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Uruguay	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fuente: INEE (2013). *Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En España la formación continua obligatoria se desarrolla durante la fase de prácticas, exclusivamente para docentes principiantes.

(2) En el Perú no existe formación continua obligatoria; sin embargo, el Ministerio de Educación firma convenios con instituciones de formación docente externas (universidades públicas y/o privadas) para la formación continua, las cuales ejecutan el proceso de capacitación promovido por el Ministerio, es decir, éste no capacita directamente con sus especialistas.

(3) En el caso de Portugal no se consignan respuestas en la mayoría de estos apartados ya que el sistema de formación continua es un sistema descentralizado, en el que hay entidades formadoras muy diferentes de la administración central: las instituciones de educación superior, asociaciones científicas y profesionales de los maestros de las escuelas, centros de asociaciones, etc., por lo que no se disponen de datos al respecto.
Las 50 horas de formación especificadas se realizan para cambiar de nivel de la profesión docente, donde 1 es el nivel más bajo al inicio de la carrera y 10 el más alto que se consigue solo en la etapa final de la carrera.

Tabla 4.6 Estrategias diferenciadas de formación continua

Países *	Iniciativas de formación centrada en la escuela		Iniciativas de formación diferenciadas por trayectoria profesional docente		Iniciativas orientadas a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunten al fortalecimiento de la educación inclusiva		
	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Grupo vulnerable al que se orienta	Nombre del programa o iniciativa
Argentina	Sí	n.d.	Sí	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile	Sí	1. La iniciativa de formación continua incluidas en los planes de mejoramiento educativo financiados por la subvención escolar preferencial (SEP) 2. Programa Innovar para ser Mejor	No	n.a.	No	n.a.	n.a.
Colombia	Sí	1. Todos a aprender 2. Rede@prender: Capacitación para fortalecer la construcción de ambientes democráticos en la escuela y las iniciativas pedagógicas sobre ciudadanía. 3. Escuela Nueva: Capacitación en la implementación y desarrollo de Escuela Nueva 4. Historia Hoy: Estrategia para desarrollar competencias científicas. 5. Metodología de estudios de clase: Proyecto que busca promover la transformación de los ambientes de aprendizaje escolar, mediante la conformación de grupos de estudio institucionales de maestros.	No	n.a.	Sí	1. Población con limitación visual 2. Población sorda	n.a.
Costa Rica	No	n.a.	No	n.a.	Sí	1. Estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad 2. Estudiantes indígenas	1. CENAREC 2. Dirección Regional Sulá/ PROMECE
Cuba (1)	Sí	Sistema de trabajo metodológico	Sí	Cursos, diplomados, maestrías y doctorados	Sí	1. Desventajas sociales 2. Dificultades de aprendizaje 3. Discapacidades	1. Trabajo metodológico en las escuelas 2. Seminarios, cursos y talleres 3. Seminarios, cursos y talleres

Tabla 4.6 (continuación)

Países *	Iniciativas de formación centrada en la escuela		Iniciativas de formación diferenciadas por trayectoria profesional docente		Iniciativas orientadas a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunten al fortalecimiento de la educación inclusiva		
	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Grupo vulnerable al que se orienta	Nombre del programa o iniciativa
Ecuador	Sí	1. Evaluación para el aprendizaje 2. Apoyo y seguimiento en el aula	Sí	1. Orientación y acogida a los docentes y directivos noveles	Sí	1. Necesidades educativas especiales 2. Estudiantes con problemas de aprendizaje y/o adaptación	1. Adaptación curricular 2. Inclusión educativa
El Salvador	No	n.a.	No	n.a.	Sí	Estudiantes con necesidades educativas especiales	Escuela inclusiva de tiempo pleno
España	Sí	1. Proyectos de formación en centros 2. Seminarios y grupos de trabajo	Sí	Fase de prácticas	Sí	1. Inmigrantes 2. Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales 3. Educación compensatoria	1. Congreso Nacional "Una educación abierta al mundo"; y los incluidos en los planes de los centros de formación del profesorado 2. Congreso Nacional sobre Dificultades del Aprendizaje; y los incluidos en los planes anuales de los centros de formación del profesorado 3. Congreso Nacional de Compensación Educativa; y los incluidos en los planes anuales de los centros de formación del profesorado
Guatemala	No	n.a.	No	n.a.	Sí	1. Educación especial 2. Educación bilingüe intercultural	Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente
Honduras	No	n.a.	No	n.a.	Sí	1. Sordos y/o mudos 2. No videntes y con baja visión 3. Jóvenes en riesgo social 4. Estudiantes indígenas y afrodescendientes	1. Ley sobre el lenguaje de señas 2. Centro Nacional de Recursos de Inclusión 3. Diversos programas de orientación 4. Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe



Tabla 4.6 (continuación)

Países *	Iniciativas de formación centrada en la escuela		Iniciativas de formación diferenciadas por trayectoria profesional docente		Iniciativas orientadas a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunten al fortalecimiento de la educación inclusiva		
	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Grupo vulnerable al que se orienta	Nombre del programa o iniciativa
Nicaragua	Sí	1. Talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) 2. Círculos pedagógicos entre docentes del mismo centro educativo 3. Aulas de referencia 4. Núcleos de actualización pedagógica	No	n.a.	No	n.a.	n.a.
Paraguay	Sí	1. Círculos de aprendizaje 2. Campaña de apoyo pedagógico (Plan Nacional de Capacitación) 3. Proyecto Educativo Institucional (PEI)	No	n.a.	Sí	Población indígena	Formación de agentes socializadores para la educación indígena Especialización en educación inclusiva
Perú	Sí	1. Programa de Educación Logros de Aprendizaje - PELA 2. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP	Sí	1. Programa de Certificación de Formadores de Acompañantes Pedagógicos 2. Programa de Especialización a Docentes Formadores de Instituciones de Formación Docente	Sí	Estudiantes con bajo rendimiento en evaluaciones censales	Programa Educativo Logros de Aprendizaje - PELA
Portugal	Sí	n.d.	Sí	1. Periodo probatorio 2. Programa de formación de líderes innovadores para directores de escuela	Sí	Alumnos con necesidades educativas especiales	La formación de profesores para la inclusión



Tabla 4.6 (continuación)

Países *	Iniciativas de formación centrada en la escuela		Iniciativas de formación diferenciadas por trayectoria profesional docente		Iniciativas orientadas a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunten al fortalecimiento de la educación inclusiva		
	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Nombre del programa o iniciativa	¿Se han implementado este tipo de iniciativas?	Grupo vulnerable al que se orienta	Nombre del programa o iniciativa
R. Dominicana	Sí	1. Grupos pedagógicos 2. Microcentros (escuelas multigrado) 3. Política de apoyo a los primeros grados (proyectos del Centro Cultural Poveda, Proyecto de la OEI, Programa de Escuelas Efectivas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra)	No	n.a.	Sí	Estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad	Curso-taller sobre adaptaciones curriculares
Uruguay	Sí	Didactica para la Enseñanza primaria	Sí	Acompañamiento a noveles docentes	Sí	n.d.	Abordaje de problemas del desarrollo en situación de vulnerabilidad. Proyecto de vida y construcción de identidad. Convenio ANEP-INAU

Fuente: INEE (2013). *Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) El sistema de formación continua cubano tiene un carácter diferenciado, diferenciador y desarrollador, lo que implica agrupar a los docentes en función de su estado de preparación, sus responsabilidades concretas y perspectivas de desarrollo. En el caso de las estrategias diferenciadas por trayectoria docente se definen tres estadíos: el primero, dirigido a recién egresados y docentes que requieren completar su formación, el segundo estadío se dirige a docentes entre tres y cinco años de experiencia con el fin de alcanzar la profundización y especialización en los contenidos, y el tercero se dirige a docentes con más de cinco años de experiencia que quieren alcanzar la más alta competencia profesional especializada en el área de trabajo.



Tabla 4.7 Instancias a cargo de la planeación y gestión de la formación continua y mecanismos de definición de necesidades de formación docente

Países *	Instancias a cargo de la planeación y gestión de la formación continua	Mecanismos de definición de las necesidades de formación docente
Argentina	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas 3. El nivel municipal	n.d.
Chile	1. El nivel central 2. El nivel municipal	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Otro: relación entre los contenidos del programa al cual postulan y la función ejercida en el establecimiento.
Colombia	1. El nivel central 2. El nivel departamental 3. El nivel municipal	1. Trabajo con los comités territoriales de formación 2. Acompañamiento a los entes territoriales 3. Diálogo con las instituciones formadoras de educadores 4. Documentación y análisis de información relacionada con: caracterización de educadores, investigaciones sobre necesidades de formación, estudio de los planes nacionales, sectoriales e institucionales 5. Análisis de evaluaciones internas y externas de estudiantes y docentes
Costa Rica	1. El nivel central	1. El establecimiento de una reforma 2. Otro: por demanda de los docentes, institucional y regional
Cuba (1)	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas 3. El nivel municipal	1. El establecimiento de una reforma 2. Evaluaciones nacionales e internacionales 3. Referentes nacionales e internacionales 4. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar 5. Otro: Diagnóstico realizado por los directivos de la institución educativa mediante diversas vías - evaluación profesoral
Ecuador	1. El nivel central	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
El Salvador	1. El nivel central (MINED)	1. El establecimiento de una reforma 2. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
España	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. Evaluaciones nacionales e internacionales 3. Referentes nacionales e internacionales 4. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
Guatemala	1. El nivel central (a través de una mesa técnica conformada por el Ministerio de Educación, la Universidad de San Carlos y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala)	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios
Honduras	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas 3. El nivel municipal	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
Nicaragua	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas 3. El nivel municipal	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
Paraguay	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas 3. El nivel municipal	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar



Tabla 4.7 (continuación)

Países *	Instancias a cargo de la planeación y gestión de la formación continua	Mecanismos de definición de las necesidades de formación docente
Perú	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar
Portugal	1. El nivel central 2. El nivel departamental, estatal, provincial o comunidades autónomas	1. Atención a grupos vulnerables a través de programas compensatorios 2. El establecimiento de una reforma 3. Evaluaciones nacionales e internacionales 4. Referentes nacionales e internacionales 5. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar 6. Programas en colaboración con educación superior y con Microsoft Portugal
R. Dominicana (2)	1. El nivel central	1. El establecimiento de una reforma 2. Evaluaciones nacionales e internacionales 3. Otro: prioridades definidas en el plan operativo anual del MINERD y del INAFOCAM, fruto del monitoreo y seguimiento al desarrollo curricular en las Regiones Educativas.
Uruguay	1. El nivel central	1. El establecimiento de una reforma 2. Evaluaciones nacionales e internacionales 3. Referentes nacionales e internacionales 4. Autodiagnóstico de necesidades a nivel escolar 5. La Asamblea Técnico Docente es el principal mecanismo para determinar las necesidades de formación docente

Fuente: INEE (2013). *Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En el sistema educativo cubano existe una relación muy estrecha entre el trabajo metodológico, la investigación y la superación, tomando como centro la institución educativa, por lo que para establecer una estrategia de superación a corto, mediano o largo plazo, se requiere de una adecuada determinación de las necesidades individuales de cada educador, así como las del colectivo pedagógico, a partir de un diagnóstico sistemático del estado de su preparación, de sus insuficiencias y potencialidades.

La Universidad de Ciencias Pedagógicas, junto con las estructuras de las direcciones de Educación en el territorio, es la responsable del diseño, ejecución y seguimiento de las diversas opciones y modalidades para la superación y el perfeccionamiento de los educadores, además de valorar sistemáticamente sus resultados mediante la actividad científica que permita medir la efectividad, retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia en su superación.

(2) En República Dominicana si bien existe un sistema de acompañamiento y supervisión que recoge información sobre las observaciones realizadas a los centros educativos, la oferta de formación se define a nivel central, sin participación directa de docentes ni autoridades locales sino a través de la detección de necesidades basadas en informes.

Tabla 4.8 Incentivos asociados a la formación continua y evaluación de la formación continua

Países *	Incentivos asociados a la formación continua		Evaluación de la formación continua	
	¿Existen programas de este tipo?	Nombre del programa de incentivos	¿Existen procedimientos previstos para evaluarla?	Nombre de los procedimientos de evaluación
Argentina (1)	No	n.a.	Sí	Evaluación para el ingreso y permanencia en el puesto de trabajo a nivel local
Chile (2)	Sí	Asignación de perfeccionamiento	Sí	1. Pre y post test 2. Evaluación de impacto (en proceso
Colombia	Sí	Apoyo a programas de formación posgradual para docentes y directivos	Sí	Guía *Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente*
Costa Rica	Sí	1. Puntaje para carrera profesional 2. Ascensos vía administrativa 3. Ascensos por concurso	Sí	Se utilizan formularios de evaluación de la Dirección General de Servicio Civil
Cuba	Sí	1. Aumento de salario 2. Ascensos para desempeñar funciones de dirección y/o metodológicas	Sí	1. Defensa de tesis de maestrías y doctorados 2. Informes de investigación 3. Modelación de actividades docentes y educativas 4. Resultados del trabajo, tales como la calidad de la docencia y el aprendizaje de sus alumnos (evaluación profesoral)
Ecuador (3)	Sí	Escalafón profesional	Sí	1. Programa de apoyo y seguimiento 2. Aprobación del curso: 60% evaluación escrita y 40% evaluación de proceso
El Salvador	No	n.a.	No	n.a.
España	Sí	1. Complemento de formación permanente 2. Concurso de traslados, convocatorias autonómicas y nacionales 3. Participación en convocatorias de programas institucionales	Sí	1. Acreditación profesional (se exige a los docentes la acreditación de una determinada formación para el acceso a determinados puestos: puestos bilingües, coordinación TIC) 2. Memorias de los planes de formación de los centros 3. Informes de evaluación de actividades de formación



Tabla 4.8 (continuación)

Países *	Incentivos asociados a la formación continua		Evaluación de la formación continua	
	¿Existen programas de este tipo?	Nombre del programa de incentivos	¿Existen procedimientos previstos para evaluarla?	Nombre de los procedimientos de evaluación
Guatemala	No	n.a.	No	n.a.
Honduras	No	n.a.	No	n.a.
Nicaragua	Sí	1. Política de incentivo económico por las titulaciones adquiridas (cursos de postgrado: diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados), establecido por la oficina de Escalafón. 2. Política nacional de reconocimientos a Maestro Emérito, a través de promociones, sistema de becas y la orden Ramírez Goyena (de por vida	No	n.a.
Paraguay	Sí	1. Escalafón docente 2. Concurso Público de Oposición de Selección del Educador (Asociado a puntajes 3. Becas académicas	No	n.a.
Perú	Sí	R.M. 0503-2012-ED: Normas para la contratación de personal docente en institutos y escuelas de educación superior públicos. R.J. 3675-2012-ED: Normas y procedimientos para el proceso de evaluación, selección y contratación de docentes en instituciones educativas públicas de educación básica y técnico productiva en el periodo lectivo 2013.	Sí	1. Evaluación de los participantes de los programas de formación continua 2. Evaluación de egresados de las instituciones de formación inicial, así como evaluaciones de ingresantes a la carrera docente con fines diagnósticos y para la construcción de una línea de base.
Portugal	Sí	Para el ascenso de nivel en carrera docente, conforme el estatuto de carrera reglamentado por el Decreto Leyi 41/2012 del 21 de febrero	Sí	Procedimientos reglamentados por el Decreto Ley 207/96 del 2 de noviembre



Países *	Incentivos asociados a la formación continua		Evaluación de la formación continua	
	¿Existen programas de este tipo?	Nombre del programa de incentivos	¿Existen procedimientos previstos para evaluarla?	Nombre de los procedimientos de evaluación
R. Dominicana	Sí	Incremento de 25% a 40% del salario por titulación de posgrado (superación profesional). El incentivo se otorga por la titulación, en ese sentido no se evalúa la calidad del postgrado.	Sí	Evaluación diagnóstica, de proceso y final de los programas formativos, desde el Departamento de Evaluación e Investigación del INAFOCAM
Uruguay (4)	No	n.a.	Sí	Trabajo final y exámenes de las materias

Fuente: INEE (2013). *Cuestionario sobre formación docente inicial y continua en países de Iberoamérica.*

Notas

n.d.: No disponible.

n.a.: No aplicable.

* Además de los 16 países presentados en la tabla anexa, Bolivia, Venezuela, Brasil, México y Panamá también forman parte de los países que integran el Proyecto Metas 2021 liderado por la OEI; sin embargo, no se ha incluido a estos cinco países debido a que en los dos primeros casos no se logró establecer contacto con un enlace en el país, y los tres últimos no contestaron las solicitudes de información enviadas.

(1) En Argentina no se evalúa la formación continua a nivel nacional, sólo se valora ésta para el ingreso y permanencia en el puesto de trabajo a nivel local. Cada oferta de formación continua cuenta con una instancia de evaluación específica. El sistema educativo argentino es descentralizado y la oferta de trabajo está a cargo de cada una de las jurisdicciones que componen este país. En cada jurisdicción se definen los criterios de contratación, sobre la base de lo establecido en las leyes laborares y los estatutos del docente existentes. Cada jurisdicción define y valora los antecedentes de los postulantes según el nivel educativo y la modalidad a la que quiere insertarse, y la formación continua es valorada en el ingreso al puesto de trabajo. La valoración que se hace de cada una de las acciones de formación continua depende del nivel educativo y de la jurisdicción donde se emplace dicho puesto de trabajo. En este sentido, cada oferta de formación continua cuenta con una instancia de evaluación específica y los resultados no se remiten al Ministerio de Educación, siendo las autoridades educativas jurisdiccionales las que disponen de esas valoraciones.

(2) En Chile se entrega una asignación por haber aprobado cursos, programas o actividades de perfeccionamiento de postítulo y posgrado, que los profesionales realicen en el CPEIP u otros organismos acreditados ante él, en acuerdo con el sostenedor.

(3) En Ecuador los cursos son tomados como puntaje válido para los procesos de ascenso de categoría en el escalafón profesional.

(4) En Uruguay el tránsito por los diferentes módulos y talleres aporta elementos para el trabajo en el taller de Proyecto Final (el trabajo final equivale a 10 créditos). Los módulos cero al cuatro, los respectivos talleres y el trabajo final son obligatorios para el título de Especialización, debiendo alcanzar un total de 66 créditos académicos.



CORRECCIONES AL TEXTO DEL INFORME

Al cierre de la edición del presente informe, el Ministerio de Educación de Chile envió algunas correcciones que, al no poder ser incorporadas, se detallan a continuación:

Capítulo 1

- Gráfico 1.1.1a Los datos de 2011 no incluyen a docentes de JUNJI ni Fundación Integra. Por tanto, se reportan principalmente docentes en los niveles de kínder y pre-kínder.
- Gráfico 1.2.1a/b Chile reporta el tamaño de clase sólo para establecimientos urbanos.
- Tabla 1.5.1 Para el caso de Chile el dato de cobertura de primaria de un 93% no significa que el resto esté fuera del sistema educacional, sino que gran parte se encuentra en pre-primaria o en secundaria inferior.

Anexo capítulo 1

- Tabla 1.2.1 Sólo se incluye el tamaño de escuelas urbanas.
- El dato del año 2010 está incorrecto. Las cifras deberían ser:
  - ISCED 1. Inst. públicas 2010 -> 30.
  - ISCED 1. Inst. privadas 2010 -> 31.
  - ISCED 2. Inst. públicas 2010 -> 32.
  - ISCED 2. Inst. privadas 2010 -> 32.
- Tabla 1.3.1 Los valores de Chile al 2011 son: 38 - 182 - 1.120 - 1.866 - 1.998.

Capítulo 2

- Chile presenta información para el año 2011.

Se formulan otras observaciones que podrán ser incorporadas en sucesivas ediciones del presente informe.

AUTORES, PARTICIPANTES Y COLABORADORES

Han realizado la coordinación y la redacción de los distintos capítulos del informe *Miradas 2013* los siguientes autores:

Capítulo 1: Enrique Roca, consultor de la OEI. El apartado 1.5 ha sido coordinador por Héctor Robles y elaborado por el equipo DIE del INEE.

Capítulo 2: Gabriel Errandonea (coordinador del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación – Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay), Daniel Zoppis, Carla Oros y Nathalia Acue (Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay).

Capítulos 3 y 4: Héctor V. Robles Vásquez (coordinador de la Dirección de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México). Giulianna Mendieta Melgar, Laura Zendejas Frutos y Verónica Medrano Camacho (INEE de México). Gabriel Errandonea (coordinador de los estudios de casos de Uruguay), Margarita Luaces (directora del Instittuto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores - [IPES] de Uruguay), Rafael Rey y Nancy Peré (docentes de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República. Uruguay).

Capítulo 5: Felipe Martínez Rizo, Universidad de Aguascalientes de México.

Capítulo 6: Enrique Roca, consultor de la OEI.

Relación de participantes y colaboradores en el Informe

País	Nombre	Cargo-Institución
Argentina	Liliana Pascual	Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
	María Laura Alonso	Jefe del Departamento de Metodología de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
Brasil	Luiz Claudio Costa	Presidente del INEP
Chile	Gabriel Alonso Ugarte Vera	Jefe Centro de Estudios, DIPLAP. Ministerio de Educación
	Rodolfo Bonifaz	Jefe de Área de Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP. Ministerio de Educación
	Christian Libeer Brouchaert	Subcoordinador del Área de Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP. Ministerio de Educación
	Juan Carlos Rozas Rodríguez	Profesional de la Unidad de Planificación y Control, CPEIP. Ministerio de Educación
	Regina Soledad Silva Parada	Coordinadora del Área de Formación Inicial Docente, CPEIP. Ministerio de Educación
	María de la Luz González Larrondo	Coordinadora del Área de Formación Inicial Docente, CPEIP. Ministerio de Educación.
	Luis Alvear López	Profesional del Área de Acreditación y Registro Público, CPEIP. Ministerio de Educación
	Fabián Alexi Ramírez Godoy	Profesional del Centro de Estudios, DIPLAP. Ministerio de Educación
Colombia	Juan Carlos Bolívar	Jefe de la Oficina de Planeación y Finanzas
Costa Rica	Ricardo Vindas Valerio	Director de Planificación Institucional

Cuba	Francisco de la C. Lau Apó	Jefe del Departamento de Formación Inicial del Profesional. Ministerio de Educación
	Olga Franco García	Metodóloga nacional. Ministerio de Educación
	Adelaida Macías Sainz	Metodóloga nacional. Ministerio de Educación
	Domingo Lagumercindes Lara	Especialista en gestión de los recursos humanos. Ministerio de Educación
	María Nelsa Padrón	Metodóloga de la Dirección de Planeamiento y Estadística. Ministerio de Educación.
Ecuador	Reinaldo Cervantes	Asesor ministerial. Ministerio de Educación
	Jimena Nieto Jara	Dirección de Análisis e Información Educativa. Ministerio de Educación
	Jofre Calderón	Director de Análisis e Información Educativa. Ministerio de Educación
El Salvador	Nelly G. Rodríguez Ortíz	Gerente de Monitoreo, Evaluación y Estadística. Ministerio de Educación
España	Alfonso González Hermoso de Mendoza	Director General de Evaluación y Cooperación Territorial
	Joaquín Marín Muñoz	Consejero técnico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
	Valentín Ramos Salvador	Asesor técnico docente del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
	Noelia Valle Benito	Becaria del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Guatemala	Rodrigo Hernández Boche	Representante de la Asamblea Nacional de Magisterio ante el Consejo Nacional de Educación
Honduras	Elia del Cid Andrade	Viceministra Técnico Pedagógica
México	Mario Rueda Beltrán	Director del INEE
	Giuliana Mendieta Melgar	Consultora de políticas públicas del INEE
	Laura Zendejas Frutos	Dirección de Indicadores Educativos del INEE
	Héctor V. Robles Vásquez	Dirección de Indicadores Educativos del INEE
	Verónica Medrano Camacho	Dirección de Indicadores Educativos del INEE
	Benilde García Cabrero	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	Rosa María Torres	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	Edith Cisneros-Cohernour	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	Adelina Castañeda	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	Eduardo Hernández Padilla	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	José Manuel Castro Flores	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
	Mariana Lucía Rodríguez Fernández	Dirección de Indicadores Educativos del INEE
	David Cervantes Arenillas	Dirección de Indicadores Educativos del INEE
Nicaragua	Arline Calderón Vásquez	Directora general de Formación Docente
	Adrián Dávila Hernández	Metodólogo de Formación Docente
	Martha Lorena Illescas Moncada	Responsable de la Dirección de Educación Continua y Capacitación
	Mario Cruz Cerna	Analista curricular
	Migdalina Meza	Responsable de la Dirección de Formación Inicial Docente
	Luis Ramón Hernández Cruz	Director de Planificación y Desarrollo Estratégico
	Emmett Humberto Durán Quiroz	Responsable del Departamento de Políticas y Estrategias Educativas

Nicaragua	Ana Julia Castillo López	Responsable del Departamento de Investigación y Diagnóstico Educativo
	Guadalupe de los Ángeles Méndez Espinoza	Responsable del Departamento de Investigación y Diagnóstico Educativo
	Mélida del Socorro Sánchez Rodríguez	Analista del Departamento de Investigación y Diagnóstico Educativo
	Claudia Verónica Solórzano Vanegas	Directora de Seguimiento y Evaluación Institucional
	Eliethe Karina Gutiérrez Morales	Responsable del Departamento de Evaluación Institucional
	Hazel Amparo Carcache Silva	Analista de Evaluación Institucional
	Marlene Olimpia Parajón Moncada	Analista de Evaluación Institucional
	Manuel de Jesús Guevara Martínez	Director de Estadísticas Educativas
	César Augusto Vargas Montoya	Responsable del Departamento de Análisis Estadístico
	David Efrén Otero Mendieta	Director de Proyectos
	Ligia del Carmen Morales García	Responsable del Departamento de Formulación de Proyectos
	Georgina Alexandra Carballo Torres	Analista de Formulación de Proyectos
	Salvador Vanegas	Asesor de la Presidencia para temas educativos
	Marta Susana Castrillo	Especialista en planificación
Panamá	Isis X. Núñez	Directora Nacional del Currículo y Tecnología Educativa
	Franklin de Gracia G.	Director Nacional de Planeamiento Educativo
	José Almanza	Jefe de Estadística
Paraguay	Mirna Vera Notario	Directora general de Planificación
	Lucy Mavel Bento	Directora general de Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel. Viceministerio de Educación Superior
	Carlos Eduardo Garay	Director de Formación Docente. Viceministerio de Educación Superior
	Mariela Mendieta	Dirección de Estadística. Dirección General de Planificación Educativa
Perú	José María Hernando González	Responsable de la Secretaría de Planificación Estratégica
	Jhonny Florián Linares	Jefe de la Unidad de Estadística Educativa
	Cholly Farro Peña	Especialista del Área de Análisis. Unidad de Estadística Educativa
	Carlos Villanueva Pardavé	Especialista del Área de Análisis. Unidad de Estadística Educativa
	Luis Tarazona Ramos	Especialista del Área de Análisis. Unidad de Estadística Educativa
	Omar Durand Falcón	Especialista de la Dirección de Educación Pedagógica
	Víctor Suárez Silva	Especialista de la Dirección General de Desarrollo Docente
Portugal	Nuno Rodrigues	Director de Serviços de Estatísticas da Educação e Ciência
	María Isabel Hormigo	Adjunta do Gabinete do Ministro da Educação e Ciência
R. Dominicana	Ancell Scheker Mendoza	Directora de la Dirección de Evaluación de la Calidad
	Juan Salvador Quiñonez Wu	Técnico estadística. Dirección de Evaluación de la Calidad
	Carmen Adolfina Pujols Baez	Directora de la Dirección de Recursos Humanos
	Leoncio Martires Moreno de Jesús	Director de Nómina. Dirección de Recursos Humanos
	Harold Díaz Fernández	Encargado del Sistema de Gestión de la Dirección de Recursos Humanos
	Julio Volquez Alcántara	Director de Carrera y Evaluación del Desempeño de la Dirección de Recursos Humanos

R. Dominicana	Anna de León Marine	Directora de Capacitación. Dirección de Recursos Humanos
	David Lapaix Avila	Director de Planificación Financiera de la Dirección de Planificación
	Alberto Estrella Contreras	Director del Departamento de Estadística de la Dirección de Planificación
	Hilda Paola Mata Hernández	Analista Técnico de la Dirección de Planificación
	Jacinto Villanueva	Técnico de la Dirección de Planificación
	Denia Burgos de Camacho	Directora Ejecutiva del INAFOCAM
	Miguel Ángel Moreno	Director de Formación y Desarrollo Profesional del INAFOCAM
	María Roque	Directora de Formación Continua del INAFOCAM
	Cecilia Bergés	Directora de Postgrado del INAFOCAM
	Ginia Montes de Oca	Directora de Investigación y Evaluación del INAFOCAM
Uruguay	Gabriel Errandonea Lennon	Responsable del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
	Daniel Zoppis	Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
	Carla Orós	Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
	Nathalia Ascue	Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
	Edith Moraes	Consejo Formación en Educación de las Administración Nacional de Educación Pública
	Margarita Luaces	Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública
	Rafael Rey	Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República
	Nancy Peré	Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República
OEI	Álvaro Marchesi	Secretario General de la OEI y director del IESME
	Enrique Roca Cobo	Consultor de la OEI y coordinador del Informe
	Elena Martín	Consultora de la OEI
	Begoña Pérez Tabares	Gestora de programas





NOTAS




METAS
EDUCATIVAS
2021